

Sierach, Maren

Das Europäische Sprachenportfolio an Hamburger Gymnasien. Eine qualitative Analyse kritischer Meinungen zu seinem Gebrauch im Spanischunterricht der Sekundarstufe I

2011, 78 S.



Quellenangabe/ Reference:

Sierach, Maren: Das Europäische Sprachenportfolio an Hamburger Gymnasien. Eine qualitative Analyse kritischer Meinungen zu seinem Gebrauch im Spanischunterricht der Sekundarstufe I. 2011, 78 S. - URN: urn:nbn:de:0111-opus-39816 - DOI: 10.25656/01:3981

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-39816>

<https://doi.org/10.25656/01:3981>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Universität Hamburg

Erziehungswissenschaft
in der Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Psychologie und Bewegungswissenschaft



Das Europäischen Sprachenportfolio an Hamburger Gymnasien -

**Eine qualitative Analyse kritischer Meinungen zu seinem
Gebrauch im Spanischunterricht der Sekundarstufe I.**

Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an der Oberstufe im
Fach Erziehungswissenschaft (Fachdidaktik Spanisch)

Vorgelegt von:

Maren Sierach

Bleicherstr. 74

22767 Hamburg

Matrikel-Nummer: 5963013

Prüfer: Prof. Dr. Andreas Grünewald

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Helene Decke-Cornill

Abgabetermin: 20.12.2010

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Das Portfolio im schulischen Kontext	4
2.1. Definition und Entwicklung des pädagogischen Portfolioansatzes	4
2.2. Das Europäische Sprachenportfolio	7
2.2.1. Definition und Entstehung	7
2.2.2. Aufbau und Inhalt	8
2.2.3. Ziele, Funktionen und Prinzipien	9
3. Hamburgs Annäherungen an die Europaratempfehlungen	13
3.1. Implementierung des Europäischen Sprachenportfolios in Hamburg	13
3.2. Vorstellung der Hamburger Version	15
4. Aufbau der empirischen Forschung	19
4.1. Forschungsansatz	19
4.2. Gütekriterien	20
4.3. Datenerhebung	21
4.3.1. Auswahl der Probanden	21
4.3.2. Aufbau des Leitfadens	21
4.3.3. Durchführung der Leitfadeninterviews	22
4.4. Methoden der Datenaufbereitung	25
4.4.1. Transkriptionstechnik	25
4.4.2. Code- und Kategorienzuordnung in den Leitfadeninterviews	26
5. Ergebnisdarlegung	29
5.1. Fallübersicht	29
5.2. Ausführliche Einzelfalldarstellung	31
5.2.1. Nina (L1)	31
5.2.2. Miriam (L3)	38
5.3. Schwerpunktbezogene Einzelfalldarstellung	43
5.3.1. Tanja (L2)	43
5.3.2. Christina (L4)	46
5.3.3. Bernd (L5)	49
5.4. Zusammenfassung und Erörterung der Befragungen	52
6. Ergänzung durch andere Studienergebnisse	59
7. Zur zukünftigen Entwicklung des Europäischen Sprachenportfolios in Ham-	
burg	62

8. Schlussbemerkung	70
9. Literaturverzeichnis	71
A. Anhang	80
A.1. Kurzfragebogen	80
A.2. Leitfaden	82
A.3. Transkripte	88
A.3.1. Transkript L1	88
A.3.2. Transkript L2	106
A.3.3. Transkript L3	113
A.3.4. Transkript L4	131
A.3.5. Transkript L5	139
A.4. Excel Tabelle	147

Tabellenverzeichnis

3.1. Fremdsprachenlernende insgesamt an Hamburger Gymnasien, Sek. I 2009/10 (Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Schule und Berufsbildung Sachgebiet Statistik 2010)	16
3.2. Fremdsprachenunterrichtsbeginner in der 5. und 6. Klasse an Hamburger Gymnasien 2009/10 (Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Schule und Berufsbildung Sachgebiet Statistik 2010)	16
4.1. Zeichenerklärung der Transkriptionen	26
5.1. Variablenübersicht der Probanden	29

Abbildungsverzeichnis

7.1. Modell für ein ESP-Einführungsprogramm	63
---	----

1. Einleitung

Diese Arbeit befasst sich mit dem Thema des Europäischen Sprachenportfolio (ESP) an Hamburger Gymnasien, dabei werden kritische Meinungen zu seinem Gebrauch im Spanischunterricht der Sekundarstufe I durch qualitativen Interviews überprüft. Das Sprachenportfolio wurde 2001 in Europa eingeführt und stellt in Deutschland einen Teil in den Diskussionen um das Bildungssystem dar. In diesen Diskussionen kristallisierten sich in den vergangenen neun Jahren insbesondere zwei Entwicklungslinien heraus: Zum einen wurde bildungspolitisch ein Schwerpunkt auf eine bundesweite Normierung von Bildungszielen gesetzt, zum anderen rückten Didaktiker die Individualisierung von Lehrinhalten in den Fokus ihrer Studien.

2001 wurden erstmals Ergebnisse der europaweiten Vergleichsstudie PISA veröffentlicht. Auf die negativen Ergebnisse der deutschen Schüler reagierte die Bildungspolitik mit einer Vielzahl an Bildungsreformen, die Kultusministerkonferenz (KMK) führte z.B. neue Bildungsstandards ein, die für einen höheren Grad an Standardisierung und Vergleichbarkeit von Bildungszielen sorgten. Auch der Bereich des Fremdsprachenunterrichts erfuhr durch die neuen Bildungsstandards einen Paradigmenwechsel von Lernzielorientierung (Input-Ausrichtung) zu Kompetenzorientierung (Output-Ausrichtung) (vgl. Grünewald/ Küster 2009: 129). Zusätzlich wurden seit 2001 diverse Vergleichs- und Parallelarbeiten in den Schulen, ein sogenanntes Zentralabitur und Qualitätsstandards für jede Schulform eingeführt; an Hamburger Gymnasien findet z.B. in Klasse zehn eine zentrale schriftliche Überprüfung der Schüler im Fach Spanisch statt (vgl. Hahlbaum 2007). Die Leistungsvorgaben im Bereich der Fremdsprachen orientieren sich dabei am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER), der gemeinsam mit dem ESP vom Europarat eingeführt wurde und die Vergleichbarkeit auf Europäischer Ebene garantieren soll.

Zeitgleich zu diesen bildungspolitischen Initiativen rückten vermehrt didaktische Prinzipien in den Mittelpunkt der Diskussionen. Es wurde der Lerner¹- und Prozessorientierung, der Ganzheitlichkeit, der Handlungs- und Aufgabenorientierung und im fremdsprachlichen Bereich besonders auch die Mehrsprachigkeitsdidaktik vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Grünewald/ Küster 2009: 108-128). Dies sieht man beispielsweise am Hamburger Rahmenplan Neuere Fremdsprachen, der didaktische Grundsätze beinhaltet wie Lernerautonomie und -individualität sowie Mitverantwortung der Schüler. Außerdem wird die phasenweise Öffnung des Unterrichts sowie handlungs- und kommunikationsorientierte Methoden gefordert (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport 2003; 2004). Als Mittel zur Umsetzung dieser Prinzipien kann das ESP genutzt werden.

Die beiden Schwerpunkte des aktuellen Fremdsprachenunterrichts und somit auch des Spanischunterrichts erscheinen widersprüchlich: Einerseits stehen vergleichbare Leistun-

¹Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird aus leserfreundlichen Gründen die männliche Genusform genutzt. Damit sind jeweils gleichberechtigt Personen jederlei Geschlechts gemeint.

gen im Vordergrund, andererseits soll der Unterricht verstärkt auf den einzelnen Schüler zugeschnitten sein. Kunze bemerkt hierzu: "Die Diskussion um die Frage, wie Unterricht im Spannungsverhältnis zwischen Individualisierung und Standardisierung künftig gestaltet werden soll, steht auch in der Allgemeinen Didaktik erst am Anfang." (Kunze 2007: 237). Im Bereich der Fremdsprachendidaktik bietet sich der gemeinsame Einsatz von Referenzrahmen und Sprachenportfolio an, denn die Kombination der beiden Instrumente ermöglicht sowohl die Festlegung von Leistungsstandards mittels des GER als auch eine lernerzentrierte Komponente durch das ESP.

In Hamburg wurde das ESP in der Vergangenheit zwar formal eingeführt, doch ist die öffentliche Diskussion darüber durch die Themen rund um die Einführung der Primarschule in den Hintergrund getreten. Nachdem diese Einführung am 18. Juli 2010 durch einen Volksentscheid gestoppt wurde, erscheint es sinnvoll, nun die Thematik um das Sprachenportfolio wieder aufzunehmen.

Mein persönlicher Hintergrund, mich mit dieser Themenstellung auseinanderzusetzen, war, dass ich im Verlauf meines Studiums das Europäische Sprachenportfolio (ESP) als ein sehr interessantes Instrument kennenlernte. Es erschien mir aus verschiedenen Gründen reizvoll: z.B: wegen seines Ansatzes, jeden Schüler individuell zu betrachten und nicht nur rein fachliche Lernziele zu fördern, wegen seiner Wertschätzung von Mehrsprachigkeit und Minderheitensprachen sowie wegen der Idee, dem Lerner mehr Verantwortung zuzutrauen. Im Gegensatz zu dem, was mir in der Universität gelehrt und befürwortet wurde, stellte ich fest, dass keiner meiner Nachhilfeschüler das ESP nutzte.

Diese Auffälligkeiten weckten mein Interesse und ich fand heraus, dass ich mich mit meiner Einschätzung, dass an der Universität zwar empfohlen wird, mit dem ESP zu arbeiten, es im schulischen Kontext jedoch kaum genutzt wird, nicht geirrt hatte. Thürmann schreibt 2006 in seinem Beitrag: "Nur 11 % der befragten Fachlehrkräfte geben an, ein Sprachenportfolio häufig im Unterricht einzusetzen. 32 % sagen, sie setzen es eher selten ein, und 57 % der Lehrkräfte machen keinen Gebrauch von einem Sprachenportfolio in ihrem Unterricht." (Thürmann 2006: 442). Und zwei Jahre später bestätigt De Florio-Hansen (2008: 4-12): "Portfolio-Pädagogik ist in aller Munde. [...] Daher ist es umso verwunderlicher, dass nur in wenigen Schulen systematisch und über Jahre hinweg mit dem Europäischen Portfolio der Sprachen [...] gearbeitet wird."

Vor diesem Hintergrund werden in dieser Arbeit mehreren Fragestellungen nachgegangen: Weshalb nutzen Spanischlehrer das ESP nicht? Welche Gründe haben sie dafür? Auch wenn sie das ESP nicht nutzen, welche Vorteile könnte es bieten? Das ESP hat bestimmte Ziele und Funktionen, die in Kapitel 2.2.3 vorgestellt werden. Obwohl mit dem ESP Ziele und Funktionen ausgewiesen sind, wird diesen trotz des Nicht-Nutzen des ESP auf andere Art und Weise im Spanischunterricht Rechnung getragen, und fließen diese Ziele und Funktionen sogar in die Bewertung der Schüler ein? Wäre dies der Fall, so wäre ein Instrument wie das ESP vielleicht gar nicht notwendig, denn seine Aufgabe würden schon in anderer Weise erfüllt.

Nach einer Bestandsaufnahme des aktuellen Status des ESP im Spanischunterricht soll seine zukünftige Entwicklung im Hamburger Spanischunterricht betrachtet werden: Wie sind die Zukunftsaussichten des ESP einzuschätzen? Wie werden die Zukunftschancen für das ESP von den Lehrkräften selbst gesehen? Ein besonderes Augenmerk soll darauf gelegt werden, ob das ESP in Zukunft häufiger ein Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts darstellen und eventuell sogar als Teilleistung des Unterrichts anerkannt werden könnte. Hierbei hat die Frage nach den Bedingungen, die den Einsatz des ESP fördern können, einen wichtigen Anteil.

Das entscheidende Ziel der Untersuchung ist es, die augenblickliche Situation des ESP im gymnasialen Spanischunterricht zu beschreiben. Es werden Perspektiven entwickelt, wie die Lehrkräfte das ESP an den Schulen sinnvoll nutzen könnten. Die Untersuchung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und ist auf das ESP im Spanischunterricht der Mittelstufe von Hamburger Gymnasien fokussiert. Beispielhaft wurden fünf halbstandardisierte Leitfadeninterviews mit Spanischlehrkräften geführt, die keinen Gebrauch von dem ESP machen.

Nach der Einleitung werden im zweiten Kapitel der vorliegenden Arbeit die begrifflichen Ebenen herausgestellt und das Europäische Sprachenportfolio in der aktuellen Sprachwerbtsdiskussion verortet. Dazu wird zunächst der Hintergrund des didaktischen Ansatzes der Portfoliomethode wiedergegeben, darauffolgend wird die Entwicklung und Definition des ESP sowie seine Inhalte und Zielsetzungen beschrieben. Gegenstand des dritten Kapitels ist der Umgang der Stadt Hamburg mit dem Instrument, seine Implementierung sowie seine Umsetzung in Form einer akkreditierten Version in der multilingualen Großstadt. Im vierten Kapitel wird das empirische Vorgehen methodisch reflektiert. Dabei wird auf den Forschungsansatz eingegangen, die Gütekriterien empirischen Arbeitens erläutert und es wird auf die Datenerhebung sowie die Methoden der Datenaufbereitung eingegangen. Im Mittelpunkt des fünften Kapitels steht dann die Darstellung der Ergebnisse. Zuerst wird eine Fallübersicht gegeben, darauf folgen ausführliche und schwerpunktbezogene Einzelfalldarstellungen der Interviews. Dieser detaillierten Beschreibung der einzelnen Erhebungen folgt eine zusammenfassende Erörterung der Ergebnisse. In Kapitel sechs werden die Ergebnisse der Studie mit Ergebnissen anderer vergleichbarer Beobachtungen und Studien kontrastiert. Schließlich wird im vorletzten Teil der Arbeit ein Blick in die zukünftige Entwicklung des ESP im Spanischunterricht Hamburger Gymnasien geworfen und es wird ein Modell vorgeschlagen, welches den Erkenntnissen der Untersuchung Rechnung trägt. Dieses Modell soll aufzeigen, wie das ESP verstärkt in der Unterrichtspraxis eingesetzt werden kann, es wird auf einsatzfördernde Bedingungen hinweisen. Die Arbeit wird mit einer kurzen Bemerkung abgeschlossen.

An dieser Stelle möchte ich mich bei Herrn Professor Grünewald und Frau Professor Decke-Cornill vom Institut der Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg für die freundliche und hilfreiche Unterstützung bedanken.

2. Das Portfolio im schulischen Kontext

2.1. Definition und Entwicklung des pädagogischen Portfolioansatzes

Ein Portfolio stellt eine Sammlung von individuellen Arbeiten dar, welche die verschiedenen Entwicklungsstadien des Besitzers zeigen. Es gibt verschiedene Arten von Portfolios mit unterschiedlichen Zwecken, ursprünglich stammt das Portfolio aus dem künstlerischen Bereich. Im Bildungskontext erfüllt es zwei Funktionen; es wird zum einen als Beurteilungs- und zum anderen als Lehr-Lern-Werkzeug genutzt.

Der Begriff *Portfolio* kommt aus dem Lateinischen. Er setzt sich aus zwei Wörtern zusammen: *portare* und *folium*. *Portare* wird mit 'tragen', 'bringen', 'fortschaffen' übersetzt und *folium*, welches ursprünglich aus dem Griechischen stammt, als 'Blatt', 'Baumblatt' (Stowasser et al. 2004: 214, 391). Die wörtliche Bedeutung von Portfolio ist demnach 'Blätter tragen' oder 'Blätter bringen'. Der Duden bezeichnet den Begriff als 'Mappe mit Grafiken' und in der Wirtschaft ist er als 'Wertpapierbestand' bekannt (vgl. Duden 2009). Das Portfolio ist auch als Bezeichnung für eine Bewerbungsmappe geläufig, Bewerber aus künstlerischen Fachrichtungen kompilieren ihre Arbeiten, sodass Arbeitgeber einen Einblick in ihre Fertigkeiten und ihren Entwicklungsprozess bekommen. Der Präsentationscharakter des Portfolios zeigt einerseits "die Fähigkeiten und Stärken des Portfolioinhabers für andere" (Kolb 2007: 22), andererseits zeigt er die Art und Weise, wie sein Besitzer arbeitet und sich entwickelt (vgl. Brunner et al. 2008: 27-28). In den USA wird dieser Vorgang als *portfolio for assessment* bezeichnet. Portfolios dieser Art findet man im schulischen Sektor z.B. in Form von Bewerbungs- oder Abschlussportfolios. Eine andere Art von schulischen Portfolios sind sog. *portfolios for instruction*. Sie haben einen besonderen Lehr- und Lerncharakter, der die individuelle Entfaltung des Schülers fördert. Beispiele hierfür sind Epochen-, Arbeits- und Entwicklungsportfolios (vgl. Brunner et al. 2008: 33; vgl. Kolb 2007: 22).

So sind dem Portfoliobegriff zwei Grundformen mit unterschiedlichen Ausgestaltungen unterlegt. Was alle Portfolios gemeinsam haben, ist in einer von Paulson formulierten Definition zusammengefasst:

Ein Portfolio ist eine zielgerichtete Sammlung von Arbeiten, welche die individuellen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen der/des Lernenden auf einem oder mehreren Gebieten zeigt. Die Sammlung muss die Beteiligung der/des Lernenden an der Auswahl der Inhalte, der Kriterien für die Auswahl, der Festlegung der Beurteilungskriterien sowie Hinweise auf die Selbstreflexion der/des Lernenden einschließen. (1991: 60 zitiert nach Brunner et al. 2008: 36)

Die Einführung des Portfolios¹ im Bildungssektor begann in den Vereinigten Staaten. Dort wurden in den achtziger Jahren eingeführte Test- und Lehrmethoden kritisiert. Die verbreitete Kultur der *Multiple Choice Tests* hatte dazu geführt, dass Schüler zwar die Tests bestanden, jedoch nicht wirklich etwas dabei lernten. Diese Art, Wissen abzufragen hatte sich auf die Lehrmethoden ausgewirkt; Lehrkräfte lehrten so, dass das Bestehen der Tests im Vordergrund stand, was auch als *teaching to the test* bekannt ist. Als Antwort auf die Kritik zeichnete sich Mitte der achtziger Jahre der Portfolioansatz als Alternative zu diesen Beurteilungsmethoden ab. Es sollte die Individualität des Lernalers stärker berücksichtigen, Lernerfahrungen außerhalb des schulischen Kontextes mit einbeziehen, den Lerner an der Bewertung beteiligen und das 'Können' im Gegensatz zum 'Nicht-Können' in den Mittelpunkt rücken (vgl. Kolb 2007: 24) bzw. ins Bewusstsein rufen. Aus einer punktuellen Abfrage und Beurteilung von auswendig gelerntem Wissen wurde eine Lernstandaufzeichnung, die den aktuellen Lernstatus anzeigte und von dem aus neue Ziele gesteckt werden konnten (vgl. Little 2009: 4). Gleichzeitig wurde das Lernen ganzheitlicher gesehen, denn individuellen Erfahrungen und der Selbstreflexion des Lernens wurden stärkere Bedeutung beigemessen. Seit Beginn der neunziger Jahre hat sich die Portfoliomethode in den USA weitgehend etabliert, besonders auch in elektronischer Form.

Ein Portfolio im schulischen Kontext, so schreibt Kolb (2007: 21), lässt sich [...] charakterisieren als persönliche, dynamische und strukturierte Sammlung von Schülerarbeiten sowie Rückmeldung an die Lernenden, welche Lernergebnisse, Lernspuren und den Lernprozess - die Geschichte des Lernens - auf der Basis einer bewussten Auswahl dokumentiert. Ein konstituierendes Merkmal von Portfolios sind reflexive Elemente: Kommentare und Erläuterungen zu Dokumenten und zum Lernprozess sowie Selbsteinschätzung der Lernenden.

Diese, so entstandene Portfoliomethode lässt sich mit zwei theoretischen Grundannahmen verbinden: Zum einen mit dem *konstruktivistischen Grundgedanken*, dass Wahrnehmungen "individuelle Vorgänge aktiver mentaler und individueller Wissenskonstruktion" sind (Decke-Cornill 2007: 3; vgl. Brunner et al. 2008: 31; vgl. Paulson/ Paulson 1994; vgl. Bandura 1977). Das heißt, jeder Mensch schafft sich seine eigene Sicht auf die Dinge, ausgehend von seinem persönlichen Hintergrund. Bezogen auf den Spracherwerb bedeutet dies, wenn der Lerner mit einer Fremdsprache konfrontiert wird versucht Regeln zu finden und diese auf ihre Richtigkeit hin zu überprüfen. Stellt sich eine Regel als nicht zutreffend heraus, wird sie verändert. Eine entwickelte *-ido/-ado*-Endungsregel als Markierung für Vergangenheit im Spanischen beispielsweise, wird häufig erst übergeneralisiert **ponido* dann aber, im Laufe dieses Lernprozesses korrigiert. Dieser Prozess ist flexibel und repetitiv; auf seiner Grundlage werden Regeln revidiert oder verändert, er ist weder gezielt steuerbar noch beobachtbar (vgl. Decke-Cornill 2007: 4).

Zum anderen mit der Annahme der *Selbstbestimmungstheorie*, eine Motivationstheorie, bei der die Lernenden mit ihren persönlichen Bedürfnissen in den Mittelpunkt gerückt

¹Hier ist das Portfolio im Allgemeinen, nicht explizit das ESP gemeint.

werden und so, dem menschlichen Bedürfnis entsprechend, eigenverantwortlich und autonom handeln (vgl. Deci 1975; vgl. Deci/ Ryan 1993). Dieser Annahme zufolge, wird der Lernende motivierter sein, etwas zu lernen, wenn er selbst über die Lerninhalte und -methoden entscheiden darf (vgl. Günewald/ Küster 2009: 227). Die "effektivste Form von Steuerung motivationaler Prozesse ist ohne Zweifel die Selbstmotivierung" (Grünewald/ Küster 2009: 61).

Aktuell vetretene fachdidaktische Grundsätze berücksichtigen diese oben vorgestellte Annahmen. Dazu gehört vor allem der Begriff *Lernerautonomie*, dieser Begriff betont, dass die individuellen Bedürfnissen und Befähigungen des Lernalers unterstützt werden. Hierbei sollten die Schüler an die Selbstbeurteilung herangeführt werden und eine kontinuierliche, anstelle einer punktuellen Leistungsmessung, die den Lernprozess in den Interessenmittelpunkt rückt, ist wichtig. Hinzu kommt, dass der Lerner seinen Lernprozess möglichst selbst steuert und plant, damit sein Bewusstsein für Sprachenlernen von schulische und nicht-schulische Sprachen geschärft wird (vgl. Grünewald/ Küster 2009: 61, 227-228). Da das Portfolio dabei hilft "Lernprozesse selbst zu planen, zu beobachten und schließlich reflektieren und beurteilen zu können" (Gläser-Zikuda/ Göhring 2007: 178), stimmt es mit den fachdidaktischen Grundsätzen überein. Gleichzeitig lenkt es den Lernprozess in eine Richtung, sodass dieser nicht völlig willkürlich abläuft und sich in einem gewissen, aber nicht zu engen Rahmen bewegt.

Schließlich erlangte auch im deutschsprachigen Raum, mit zeitlicher Verschiebung "gegenüber den USA und Großbritannien [...] die Portfolio-Pädagogik zunehmend größeren Einfluss" (De Florio-Hansen 2008: 4-12). Zwar wurde schon Anfang der neunziger Jahre das Interesse am Lernportfolio größer, doch erst zu Beginn des einundzwanzigsten Jahrhunderts widmete man dem Portfolio auf der Suche nach alternativen Leistungsmessungsverfahren in Fachzeitschriften erhöhte Aufmerksamkeit (vgl. Häcker 2008: 30). Neue Impulse dazu gaben sicherlich auch die Ergebnisse der Vergleichsstudien PISA (2001), IGLU (2003) und DESI (2006) (vgl. Decke-Cornill/ Küster 2010: 151-158).

Zusammenfassend kann das Portfolio als alternatives Beurteilungsinstrument einerseits und als aktivierendes Lehr-Lern-Instrument andererseits gesehen werden (vgl. De Florio-Hansen 2008: 4-12; vgl. Kolb 2007: 24-25). Besondere Bedeutung wird der Lernerautonomie und Lernerorientierung beigemessen (vgl. De Florio-Hansen 2008: 5). In Deutschland findet das Portfolio seit der zweiten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts Anklang. Im Folgenden wird das 2001 veröffentlichte Europäische Sprachenportfolio (ESP) vorgestellt, welches zu den vielen verschiedenen Arten von Portfolios gehört und Gegenstand dieser Abhandlung ist.

2.2. Das Europäische Sprachenportfolio

2.2.1. Definition und Entstehung

Das Europäische Sprachenportfolio wurde gemeinsam mit dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) entwickelt. Beide Dokumente sollen zu einer Erneuerung des Fremdsprachenunterrichts beitragen, ohne ihn jedoch völlig neu zu erfinden (vgl. Goullier 2007: 3). Der Europäische Referenzrahmen und das Europäische Sprachenportfolio gehen Hand in Hand und sollten nicht unabhängig voneinander gesehen werden. Während Ersterer in erster Linie Sprachniveaus auf Europäischer Ebene festlegt und vergleichbar machen soll, ist Letzteres ein pädagogisches Instrument und direkt an die Lerner gerichtet. Auf der englischsprachigen Internetseite des Europarats wird das ESP wie folgt definiert: "It is a document in which those who are learning or have learned a language - whether at school or outside school - can record and reflect on their language learning and cultural experiences." (Conseil de l' Europe).

Bereits in den siebziger Jahren gab es erste Anstöße die Entwicklung der europäischen Sprachenpolitik in eine Richtung zu lenken, die die Mehrsprachigkeit der EU-Bürger fördert. Dies zeigt sich beispielsweise in einer Aussage des damaligen französischen Erziehungsminister René Haby von 1975: "Maintenir la diversité des langues enseignées est le seul garant de la protection même de nos langues, si l'on veut éviter l'acculturation de nos peuples, leur perte d'identité." (Haby 1975: 19) Europa hatte begonnen, Sprachenvielfalt als eine seiner vielen Stärken im internationalen Wettbewerb zu begreifen. Dadurch rückte die Notwendigkeit die Sprachen zu bewahren und zu vermehren ins Blickfeld. Bis heute arbeiten die Europäische Union und der Europarat gemeinsam an der Verfolgung dieser Ziele.

Im Jahre 1991 berief der Europarat ein Symposium mit dem Titel "Transparency and Coherence in Language Learning in Europe: objectives, evaluation, certification" ein. Diese Zusammenkunft von Wissenschaftlern und Fachleuten fand in Rüschlikon in der Schweiz statt und legte die Grundsteine für den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen und das Europäische Sprachenportfolio. Es wurden Arbeitsgruppen mit der Entwicklung der Dokumente beauftragt. Für das ESP sollte ein Prototyp entwickelt werden. Zwischen 1991 und 1997 wurden beide Dokumente entwickelt und geprüft. (vgl. Schneider o.J.; vgl. Lern- und Forschungszentrum Fremdsprachen Universität Freiburg 2003; vgl. Decke-Cornill/Küster 2010: 146)

Schließlich traf sich 1997 die Ständige Konferenz der Europäischen Erziehungsminister zu ihrer 19. Sitzung und stimmte den beiden Entwürfen zu. Das Thema dieser Konferenz lautete "Bildung 2000 - Tendenzen, Gemeinsamkeiten und Prioritäten für die gesamteuropäische Zusammenarbeit" (Kultusministerkonferenz 1997). Es wurden zwei Resolutionen verabschiedet. In der Resolution 1 empfiehlt die Konferenz im Zusammenhang mit dem Projekt 'Fremdsprachenunterricht für eine europäische Staatsbürgerschaft', dass der Bildungsausschuss sich in seiner zukünftigen Arbeit u.a. auf das Europäische Sprachen-

portfolio konzentriert. Des Weiteren wird empfohlen, das Jahr 2001 zum 'Europäischen Jahr der Fremdsprachen' zu ernennen, in dem auch die Förderung des GER und des ESP im Vordergrund stehen sollen.

In den Jahren 1998 bis 2000 hat in 15 Mitgliedstaaten die Pilotphase des ESP stattgefunden. In dieser Pilotphase erwies sich das Portfolio als erfolgreich. Daher und aufgrund der Empfehlungen des Komitees für Moderne Sprachen sowie einer weiteren Empfehlung durch die Vollversammlung des Europaparlaments von 1998 zur sprachlichen Erweiterung wurde auf der Ständigen Erziehungsministerkonferenz des Europarats im Oktober 2000 eine differenzierte Resolution über das ESP vereinbart.

Diese besagt, dass dringend empfohlen wird, das ESP zu nutzen (Recommendation N° R (98) 6) und die Staaten selbstständig Versionen zur Akkreditierung erarbeiten sollen. Die Bildungsminister der Mitgliedsstaaten haben sich darauf geeinigt, dass in Übereinkunft mit der Bildungspolitik der einzelnen Staaten die Einführung des ESP unterstützt werden soll. Die staatlichen Bildungsinstitutionen wurden dazu angehalten, Versionen des ESP auf seine Gültigkeit hin zu überprüfen, d.h. ob sie den Ansprüchen des Prototypen entsprechen. Außerdem sollen sie Bedingungen schaffen, die es Sprachenlernern ermöglicht, das ESP in formellen und informellen Kontexten zu nutzen. Dazu gehören auch entsprechende Unterstützungsprogramme für Lehrkräfte und das Akzeptieren des Dokuments als ein gültiges Zeugnis über Sprachkompetenzen. Zudem soll die Kooperation zwischen Schulen und anderen Sprachlerninstitutionen begünstigt werden, damit sich auch dort das ESP durchsetzt. Es ist dabei Aufgabe der einzelnen Bildungsinstitutionen, die Einführung des ESP zu dokumentieren und Entwicklungsstände dem Europarat mitzuteilen.

Als zukünftiges Ziel wurde die Akkreditierung verschiedener ESP-Modelle angegeben, die dann das Emblem des Europarats tragen dürfen. Als direkte Maßnahmen zur Förderung des ESP-Einsatzes fanden 2001 eine Reihe von Seminaren für die Mitgliedsstaaten, die nicht an der Pilotphase teilgenommen hatten, statt. Zudem wird auf der Homepage des Europarats eine E-Mail-Adresse zur Kontaktaufnahme bei Fragen oder Schwierigkeiten angegeben. Ein 'original' ESP gibt es nicht, lediglich ein Muster, nach dem die Staaten eigene Portfolios schaffen sollen (Conseil de l' Europe 2000). Das Muster besteht aus drei Teilen und wird im Abschnitt 2.3 beschrieben. Bis zum jetzigen Zeitpunkt wurden 103 ESP-Versionen vom Europarat akkreditiert, seit 2009 steht eine elektronische Standardversion kostenlos online zur Verfügung (Conseil de l' Europe o.J.a).

2.2.2. Aufbau und Inhalt

Das ESP ist ein Dokument, welches zur Förderung von Mehrsprachigkeit und zur besseren intereuropäischen Vergleichbarkeit von sprachlichen Kompetenzen eingeführt wurde. Sein Aufbau und Inhalt richten sich nach einem bestimmten Muster, welches als Schablone für die verschiedenen akkreditierten Modelle dient. Mit dem ESP werden unterschiedliche Zielsetzungen und Funktionen verfolgt.

Es besteht aus drei Teilen: Dem Sprachenpass, der Sprachlernbiografie und einem Dos-

sier.

Der *Sprachenpass* ist ein Dokument, welches einen knappen Überblick über die Sprachkompetenzen gibt. Der achtseitige Prototyp steht online zur Verfügung (Conseil de l'Europe 2000a). Er ist zweisprachig in Englisch und Französisch, den beiden Arbeitssprachen Europas, verfasst. Die ersten Seiten stellen eine Einführung dar, hier werden kurz die Grundsätze des Europarates, die Ziele sowie der Aufbau des ESP erläutert. Danach folgt ein sogenanntes Profil der Sprachfertigkeiten, in dem alle erlernten Sprachen und der Kompetenzgrad des Lernenden in Selbsteinschätzung eingetragen werden können. Es gibt auf Seite vier und fünf ein Selbsteinschätzungsraster, welches die Niveaus des GER (A1-C2) beschreibt. In dem GER wurden Sprachniveaus für die unterschiedlichen Kompetenzbereiche, wie Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen, definiert. Auf Seite sechs und sieben befindet sich eine Tabelle, in die Sprachlern- und interkulturelle Erfahrungen eingetragen werden können. Es wird zwischen den verschiedenen Sprachen, den Lernjahren und den Erfahrungen oder Ausbildungen unterschieden. Zum Beispiel kann angegeben werden, dass Spanisch zwischen 4 und 5 Jahre lang am Arbeitsplatz gesprochen wurde. Abschließend gibt es eine Zeugnisliste, in die der Erwerb einer Niveaustufe eingetragen wird und durch ein offizielles Zeugnis einer Schule oder eines Institutes bestätigt werden soll.

Die *Sprachlernbiografie* dokumentiert den Sprachlernprozess. Bestimmte Vorgaben, z.B. in Form von Arbeitsblättern, helfen dem Lerner dabei, diese Dokumentation so zu nutzen, dass er sein Sprachenlernen planen und reflektieren kann. Die Biografie gewährt dem Betrachter einen Einblick in die Art und Weise, wie der Besitzer seine Sprachen lernt und welche Arbeitsstände er durchlaufen hat. Der Lernende trägt in diesen Teil seine persönliche Sprachlerngeschichte ein und reflektiert seine Kompetenzen in verschiedenen Sprachen anhand von Checklisten und Lernzielplanungen. Herauszuheben ist in diesem Teil, dass nicht nur das Sprachenlernen im schulischen Kontext eine Rolle spielt, sondern auch das Erleben einer Sprache oder einer Kultur in einem Urlaub oder im eigenen Haushalt.

Das *Dossier* ist eine Sammlung von selbstgewählten, besonders gut gelungenen Arbeiten. Die Bandbreite dieser Arbeiten kann sich von Ton- und Videoaufnahmen bis hin zu selbst verfassten Gedichten erstrecken. Alle Ergebnisse oder besondere Interessengebiete des Sprachenlernalters werden hier gesammelt und, wenn möglich, Begründungen für die Wahl und den Kontext dieser gewählten Arbeiten angegeben (vgl. Kolb 2007: 31). Außerdem können dort auch Zeugnisse abgelegt werden (vgl. Bellingrodt 2006: 11-14).

2.2.3. Ziele, Funktionen und Prinzipien

Die Ziele des ESP basieren auf den Grundsätzen der europäischen Sprachenpolitik, die es sich zur Aufgabe gemacht hat, die sprachliche Vielfalt Europas zu fördern und zu erhalten: "Seine Besonderheit liegt darin, dass es ausdrücklich auf die Förderung der Mehrsprachigkeit abzielt [...]" (Schneider 2001: 256). Für den Fremdsprachenunterricht, der mit dem GER und dem ESP arbeitet, bedeutet das, dass Schülern eigenverantwortliches Lernen

nahegebracht werden soll. Die Mittel, sich selbst Ziele zu stecken und Autonomie in ihrem Lernverhalten zu entwickeln, werden ihnen an die Hand gegeben. Das ESP soll außerdem den Lerner dazu auffordern, seinen Lernprozess zu dokumentieren. Gleichzeitig soll der Lernerfolg entsprechend gewürdigt werden und das Sprachenlernen soll an Bedeutung gewinnen (vgl. Goullier o.J. : 4).

Die zwei **Hauptziele**, die der Europarat auf seiner Internetseite (Conseil de l' Europe o. J.) anführt, sind folgende:

1. Sprachenlerner sollen motivieren werden, ihre Kompetenzen vielfältig zu erweitern, indem man ihre Bemühungen anerkennt.
2. Die sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen der Lerner sollen protokolliert werden. Die Kompetenzen sind im GER definiert.

Zusätzlich zu diesen Hauptzielen verfolgt das ESP bestimmte Intentionen zur Unterstützung von Lehrern und Schulen. Es soll dabei helfen, die individuellen Bedürfnisse und Motivationen der Schüler kennen zu lernen und gezielte Lernprogramme mit ihnen zu erstellen. Es kann die Schule und Lehrkräfte über frühere Spracherfahrungen informieren und Leistungen sowie Schwächen differenziert aufzeigen. Außerdem kann es die kollegiale Zusammenarbeit bei fächerübergreifendem Nutzen stärken (Conseil de l' Europe o. J.).

Zur Unterstützung dieser Ziele und Intentionen soll das ESP zwei wichtige Funktionen übernehmen, eine pädagogische und eine dokumentierende.

Die **pädagogische Funktion** rückt den Prozess des Lernens in den Mittelpunkt (vgl. Legutke 2003: 72), durch

- Stärkung der Lernermotivation, um...
 - kommunikative Fähigkeiten in verschiedenen Sprachen zu verbessern,
 - weitere Sprachen zu lernen,
 - interkulturelle Erfahrungen zu machen,
- Aufforderung und Hilfe, um...
 - über eigene Ziele, Lernmethoden und -erfolg nachzudenken (*language learning awareness*),
 - das eigene Lernen zu planen,
 - eigenständig zu lernen (*autonomy*),
- Ermunterung Mehrsprachigkeit zu vertiefen und interkulturellen Erfahrungen zu vermehren.

Die Themen und Erkenntnisse der aktuellen fachtheoretischen Diskussion finden sich in diesen didaktisch-pädagogischen Zielsetzungen wieder. Das ESP kann selbstbestimmtes Lernen anleiten, denn mit der Sprachlernbiografie und dem Dossier kann die oben dargelegte pädagogische Funktion umgesetzt werden (vgl. De Florio-Hansen 2008: 35). Die

beiden Bestandteile des ESP helfen den Lernenden durch Arbeitsbögen und Denkanstöße in Form von konkreten Fragestellungen, "[...]Erfahrungen mit Sprachen und Kulturen zu reflektieren und sich mit Lernzielen und Lernmethoden auseinanderzusetzen." (Ollivier 2008:18). Die Checklisten der Sprachlernbiografie fordern u.a. dazu auf, den eigenen Lernprozess zu evaluieren, im englischsprachigen Raum als *self-assessment* bekannt (vgl. Schärer 2007: 4). Die Schilderung der Sprachlerngeschichte ermuntert dazu, sich über Sprache auch außerhalb des Klassenzimmers bewusst zu werden und so ein bewusstes Verhältnis zu Sprache zu gewinnen (engl. *language awareness*). Diese Elemente laden den Lerner ein, aktiv an seinem Lernprozess mitzuwirken und ihn mitzubestimmen. Das fördert sowohl seine Autonomie als auch sein Sprachlernbewusstsein (engl. *language learning awareness*), d.h. es soll seinen individuellen Lernprozess unterstützen.

Außerdem sind die Selbsteinschätzungsraster, die auf den Niveaus des GER beruhen (vgl. Kapitel 2.2.2), in 'Ich kann...' -Sätzen formuliert. Der *Selbstwirksamkeitstheorie* zufolge hat dieses Vorgehen einen positiven Effekt auf die Lernermotivation und damit auch den Lernerfolg. Der Lerner konzentriert sich auf seine Stärken und nicht auf seine Schwächen, was seine Grundhaltung gegenüber dem Sprachenlernen beeinflusst und in eine optimistische Richtung lenkt (vgl. Bandura 1977 in Brunner et al. 2008: 31).

Die **dokumentierende Funktion** zielt darauf ab, sowohl Mehrsprachigkeit als auch alle anderen Sprachkenntnisse auf verständliche, informative und transparente Art zu dokumentieren. Das Europäische Sprachenportfolios soll dazu dienen, mögliche Interessenten über die international vergleichbaren Sprachkenntnisse des ESP-Besitzer aufzuklären. Vorzeigen kann man das ESP z.B. an neuen Schulen oder bei möglichen Arbeitgebern. Es übernimmt in diesem Fall auch die Funktion des Brückenschlages zwischen den verschiedenen Bildungseinrichtungen und dem Arbeitsmarkt. Folglich hat es globale, nicht nur institutionelle Bedeutung für den Besitzer eines ESP. Schließlich unterstützt diese Funktion den Portfoliobesitzer auch in der Reflexion seines eigenen Lernprozesses, denn er muss diesen visuell und grafisch ansprechend darstellen. Der Sprachenpass dient als Beurteilungsinstrument (vgl. De Florio-Hansen 2008: 35), da die Erfahrungen und erreichten Niveaustufen dort genau aufgezeichnet werden. Dabei ist vor allem wichtig, dass nicht allein Noten im Vordergrund stehen, sondern ebenfalls andere Kontakte mit einer Sprache, wie z.B. der Aufenthalt in einem anderssprachigen Land, anerkannt werden.

Mit der pädagogischen und dokumentierenden Funktion ordnet sich das ESP in existierende Portfolioansätze ein und übernimmt die 'klassische Doppelrolle' nämlich *portfolio for assessment* und *portfolio for instruction*.

Die Idee des Europäischen Sprachenportfolios unterliegt bestimmten **Prinzipien**. Generell gilt, dass alle, ob innerhalb oder außerhalb des schulischen Kontextes erworbenen Kompetenzen als solche geachtet und geschätzt werden. Des Weiteren wird das Portfolio als persönlicher Besitz des Lernalters betrachtet, so übernimmt er selbst Verantwortung für die Gestaltung und das regelmäßige Bearbeiten. Zeigt er sein Portfolio später einem potentiellen Arbeitgeber, kann er damit seine fremdsprachlichen Befähigungen präsentieren

vergleichbar einem Künstler, der seine Mappe vorlegt. Desweiteren ist die Verbindung des Europäischen Referenzrahmens mit dem Portfolio hervorzuheben. Das ESP basiert auf den, im GER konkretisierten Kompetenzstufen. Diese Kompetenzstufen dienen dazu europäische Vergleichbarkeit herzustellen, der GER eignet sich jedoch nicht als didaktisches Instrument. Zur Übertragung der festgelegten Niveaustufen in das Klassenzimmer wurde das ESP geschaffen. Damit alle Versionen des EPS diese Prinzipien erfüllen, wurde der Prototyp entworfen (vgl. Kapitel 2.2).

Nachstehend wird der Umgang Hamburgs mit dem Portfolio untersucht, es wird sowohl die Einführung des ESP als auch seine Umsetzung betrachtet.

3. Hamburgs Annäherungen an die Europaratsempfehlungen

3.1. Implementierung des Europäischen Sprachenportfolios in Hamburg

In der Bundesrepublik Deutschland unterliegen Bildungsangelegenheiten den Entscheidungen der Länder. Die sog. Kulturhoheit regelt, dass die "primären Gesetzgebungszuständigkeit der Länder insbesondere für das Schul-, Hochschul- und sonstige Erziehungswesen" (Bundeszentrale für politische Bildung 2007) den Ländern selbst zufallen. Als Bindeglied zwischen den Ländern und dem Bund auf der einen Seite sowie Deutschland und Europa auf der anderen Seite fungiert die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK). Sie beschreibt ihre Aufgaben wie folgt:

- "die Übereinstimmung oder Vergleichbarkeit von Zeugnissen und Abschlüssen zu vereinbaren,
- auf die Sicherung von Qualitätsstandards in Schule, Berufsbildung und Hochschule hinzuwirken,
- die Kooperation von Einrichtungen der Bildung, Wissenschaft und Kultur zu befördern." (Kultusministerkonferenz o.J.a)

Die KMK gehört also zu den staatlichen Bildungsinstitutionen, an die der Europarat in seiner Resolution aus dem Jahre 2000 appelliert. Diesen Institutionen kam die Aufgabe der Einführung des ESP und des GER zu. Für den GER war dies erfolgreich, denn als Reaktion auf die Resultate der Vergleichsstudien (vgl. Kapitel 2.1) wurden Bildungsstandards entwickelt, die die bis dahin genutzten Lehrpläne ersetzten und eine Ergebnisorientierung und Vergleichbarkeit im Bildungswesen in den Mittelpunkt rückten (vgl. Decke-Cornill/Küster 2010: 151-158). Im Bereich der Fremdsprachen gibt es Bildungsstandards für die erste Fremdsprache, d.h. für Englisch und Französisch. Für Spanisch gibt es keine Bildungsstandards (vgl. Kultusministerkonferenz o.J.). Die Standards orientieren sich an den Kompetenzniveaus des GER, das ESP spielt hierbei kaum eine Rolle. In den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch, Französisch) für den Mittleren Schulabschluss (Kultusministerkonferenz 2003) erscheint der Begriff Portfolio nur ein einziges Mal. Auf Seite 18 steht er im Zusammenhang mit Lernbewusstsein und -organisation. Es wird angeführt, dass Schüler ihren Lernfortschritt beschreiben und gegebenenfalls in einem Portfolio dokumentieren können. Folglich wurde der dringenden Empfehlung, das ESP zu fördern, nicht nachgekommen.

Der KMK spricht Empfehlungen für die Behörden der einzelnen Länder aus, in Hamburg ist damit die Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) gemeint. Eine ihrer Einrich-

tungen ist das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI), welches eine Abteilung für Fortbildung hat. Dieser Abteilung kommt u.a. die Funktion der Curriculum- und Aufgabenerstellung des fremdsprachlichen Unterrichts zu. Referenten sind für die einzelnen Fremdsprachen zuständig.

In Hamburg gilt der Rahmenplan Neue Fremdsprachen Französisch, Italienisch, Russisch, Spanisch für das 9-stufige Gymnasium aus dem Jahr 2003. Dort wird der Begriff Portfolio nur in einem einzigen Zusammenhang erwähnt. Für Schüler des 7./ 8. Jahrgangs empfiehlt sich das Portfolio als "ein differenziertes Instrumentarium, mit dem sie sich die eigenen Lernfortschritte bewusst machen und ihr Lernen planen können." (Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport 2003: 15) Zusätzlich gibt es einen Vermerk auf eine Handreichung der BSB für eine Sprachenbiografie.

Im Zuge der Hamburger Schulreform wurden neue Rahmenpläne erstellt, zunächst war vorgesehen, dass der Übergang von der Primarschule zum Gymnasium mit Klasse sieben erfolgen sollte. Auch wenn diese Reformvorstellungen nicht umgesetzt wurde, so vermitteln die neuen Rahmenpläne einen Eindruck von der Richtung, die bezüglich des Fremdsprachenunterrichts eingeschlagen wurde. Eine vorläufige Version (Arbeitsfassung vom 16.1.2010) eines neuen Rahmenplans für die Sekundarstufe I des Gymnasiums legt die Vorgaben für die zweiten und dritten Fremdsprachen (Neuere Fremdsprachen) fest. In dem Dokument findet sich das Wort Portfolio mehrfach, drei Male davon bezieht es sich auf das ESP. Es kommt zunächst im Zusammenhang mit didaktischen Grundsätzen vor und wird neben dem Lerntagebuch als hervorragend geeignetes Instrument zum prozessorientierten Unterricht gelobt (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport/ Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung 2010: 16). Bei den Mindestanforderungen an die Schüler in Bezug auf ihre methodischen Kompetenzen wird es als Beispiel genannt, Lernerfolg selbstständig zu dokumentieren, zu reflektieren und zu kontrollieren (2010: 36). Der Begriff des Portfolios taucht auch unter dem Punkt "Leistungsbewertung" auf und ist dort als Möglichkeit der schriftlichen Leistungsbewertung aufgeführt (2010: 38). Außerdem wird das Portfolio als Instrument angeführt, Schülerleistung in Lernprozessen zu beobachten (2010: 40). Der Einblick in die Rahmenpläne zeigt, dass Hamburg Schwierigkeiten hatte, den Resolutionsempfehlungen nachzukommen, die dem ESP einen wichtigen Platz in den Rahmenplänen einräumen.

Neben den Rahmenplänen entwickelte Hamburg eine eigene, 2003 akkreditierte Version des Sprachenportfolios für die Mittelstufe. Die Zahl der Nutzer liegt dem Europarat nur für das Jahr 2004/2005 vor und beläuft sich auf 2400 Sprachenlerner mit dem Hamburger ESP (vgl. Schärer/ Conseil de l' Europe 2005). Im selben Schuljahr (2004/2005) fand eine Befragung von Schülern und Lehrern zu ihren "Erfahrungen im Umgang mit dem ESP und ihren Einschätzungen der pädagogischen Relevanz" (May 2005: 2) statt. Die Befragung wurde durch das Amt für Bildung, Fremdsprachenreferat, des BSB (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport 2010a; vgl. Anhang A.4) durchgeführt und umfasste 42 Klassen mit 1123 Schülern, die das ESP zwischen drei und

24 Monaten genutzt hatten. 24 Klassen waren Gymnasialklassen der Sekundarstufe I (5.-9. Klasse), in ihnen betrug die durchschnittliche Nutzungsdauer 14,1 Monate. Das ESP wurde hauptsächlich im Fach Englisch benutzt, sehr stark aber auch in Französisch. Es gab 745 Angaben, in welcher Sprache das ESP genutzt wurde, 505 davon bezogen sich auf Englisch, 199 auf Französisch und nur eine auf Spanisch. Es ist also auffällig, dass insbesondere im Fach Spanisch das ESP wenig beachtet wird. Abgesehen von dieser Dokumentation des ESP-Einsatzes in Hamburg konnten keine weiteren Erhebungen ausfindig gemacht werden.

In summa wird deutlich, dass das Thema ESP in Hamburg keinen hohen Stellenwert in der Bildung einnimmt. Es gibt die KMK auf Bundesebene und die BSB auf Landesebene, die für die Durchführung von europäischen Beschlüssen verantwortlich sind, jedoch unterscheiden sich ihre Prioritäten von denen des Europarates. In aktuellen Hamburger Rahmenplänen spielt das ESP kaum eine Rolle, in den neuen Rahmenplänen erscheint es auch nicht von Bedeutung. Der Referenzrahmen, der eigentlich Hand in Hand mit dem ESP geht, wurde zum alleinigen europäischen Bezugspunkt gemacht. Zwar gibt es eine akkreditierte Hamburger Version des ESP, doch Dokumentationen zu diesem Instrument gibt es kaum.

3.2. Vorstellung der Hamburger Version

Erst 2008 wurde die Hamburger Version des ESP beim Diesterweg Verlag unter der Leitung von Detlev Kahl veröffentlicht. Es ist ein Entwurf für die Sekundarstufe I, Jahrgang 1 bis 5, der viersprachig verfasst ist. Alle Erklärungen und Anweisungen sind in der Reihenfolge Englisch, Deutsch, Französisch, Türkisch zu lesen. Neben den in dem Prototypen vertretenen Sprachen, Englisch und Französisch, kommen Deutsch und Türkisch hinzu, die in Hamburg am häufigsten vertretenen Muttersprachen. Hamburg hat eine Einwohnerzahl von 1,7 Millionen, davon besitzen 53 038 Personen (3,2 Prozent) einen türkischen Pass (Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein 2009 und 2010), ca. 86 Prozent der Bevölkerung hat einen deutschen Pass. Englisch ist die erste Fremdsprache der meisten Schüler, welche schon ab der dritten Klasse mit zwei Stunden pro Woche gelehrt wird (Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport 2009a). Regulär wird an Gymnasien ab der sechsten Klasse eine zweite Fremdsprache eingeführt, in der Regel Französisch, Spanisch, Latein oder Russisch. Eine weitere Fremdsprache kann von der achten bis zur elften Klasse gelernt werden.

Insgesamt gab es im Schuljahr 2009/10 in den in der Sekundarstufe I der Hamburger Gymnasien 40 376 Schüler, die Englisch lernten. Es gab 27 244 Französischlerner und 8215 spanischlernende Schüler. Es begannen 3144 Schüler in der fünften Klasse Englisch zu lernen, 55 Schüler begannen Französisch zu lernen und 95 Schüler fingen mit Spanisch an. In der sechsten Klasse begannen 88 mit Englisch, 2840 mit Französisch und 1539 mit Spanisch. In der achten Klasse gab es drei Schüler, die mit Englisch anfangen, 121 Schüler,

die mit Französisch und 471, die mit Spanisch neu begannen. Die Zahl der Schüler, die in höheren Jahrgängen mit Spanisch begonnen haben, befindet sich deutlich über denen von Französisch und Englisch. Dennoch ist an dieser Zahl zu erkennen, dass es wesentlich weniger Spanischlernende gibt als Französischlerner. Dies ist ein Hinweis darauf, weshalb das ESP nicht auch auf Spanisch verfasst wurde. Wenn man der Forderung des EU und des Europarates nach Mehrsprachigkeit nachkommen will, wäre es sinnvoll möglichst viele Sprachen mit einzubeziehen, und deshalb das ESP auch auf Spanisch zu übersetzen.

Fremdsprache	Lernerzahl insgesamt
Englisch	40376
Französisch	27244
Spanisch	8215

Tabelle 3.1.: Fremdsprachenlernende insgesamt an Hamburger Gymnasien, Sek. I 2009/10
(Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Schule und Berufsbildung Sachgebiet Statistik 2010)

Fremdsprache/ ab Jahrgang	5	6
Englisch	3144	88
Französisch	55	2840
Spanisch	95	1539

Tabelle 3.2.: Fremdsprachenunterrichtsbeginner in der 5. und 6. Klasse an Hamburger Gymnasien 2009/10
(Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Schule und Berufsbildung Sachgebiet Statistik 2010)

Das Hamburger ESP wird im Diesterwegverlag in Form eines DIN A 4 großer Ringordners vorgelegt, in ihm befindet sich ein Register sowie Arbeitsblätter. Das Register besteht, entsprechend den Anforderungen, aus drei Teilen: Sprachenpass, Sprachlernbiographie und Dossier. Die Schüler sollen die Arbeitsblätter im Laufe der Sekundarstufe I ausfüllen und zusätzliche Materialien im Ordner abheften.

Auf der ersten Seite wird der Leser von kleinen Männchen und der Überschrift "Das Europäische Portfolio der Sprachen. Sekundarstufe 1 Jahrgang 5-10" (Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, Amt für Bildung 2003a) begrüßt. In gelbe Balken sollen Name, Geburtsjahr und Schule eingetragen werden. Die folgende Seite des Registers bietet einen Inhaltsüberblick: Zuerst wird die Sprachenbiografie mit den Unterpunkten "Alles über meine Sprache", "Was ich in meinen Sprachen schon kann" und "Wie ich Sprachen besser lernen kann" vorgestellt, und dann befindet sich im Register das Dossier, welches gliedert ist in "Ergebnisse meines Sprachenlernens", "Projekte" und "Zeugnisse, Bescheinigungen, Zertifikate".

Vor der Sprachenbiografie befinden sich vier DIN A 4 Blätter mit Erklärungen, wie das Portfolio funktioniert. Die Erklärungen sind einer Spielanleitung ähnlich, der Schüler wird persönlich angesprochen und ihm wird in leicht verständlicher Sprache näher gebracht, wozu es sich bei diesem Ordner handelt und wie er zu gebrauchen ist.

Die unter der **Sprachlernbiografie** eingeordnete Registerkarte "Alles über meine Sprachen" ist mit bunten Figuren illustriert und listet noch einmal auf, was in diesem Teil eingeordnet werden soll. Dahinter findet der Schüler die ersten Arbeitsblätter. Auf dem ersten Blatt soll eine Figur mit bunten Farben ausgemalt werden. Auf Seite zwei müssen Tabellen ausgefüllt werden, in denen es darum geht, welche Sprache der Besitzer des ESP in welchen Kontexten gebraucht. Die Seite drei erlaubt es dem Schüler, Beispiele mit Datumsangaben aufzulisten, die Situationen wiedergeben, in denen eine bestimmte Sprache gesprochen wurde. Auf den Seiten vier bis zehn gibt es weitere Tabellen, in die eingetragen werden soll: Benutzte Sprachen in Schule und außerhalb der Schule, besuchter bilinguale Unterricht, interkulturelle Projekte, Austauschprogramme, und Situationen, in denen verschiedene Sprachen genutzt wurden. Auf der letzten Seite dürfen die Schüler von Erfahrungen berichten, die sie darüber hinaus mit Sprachen gemacht haben.

Auf der Registerkarte "Was ich in meinen Sprachen schon kann" begegnen den Schülern wiederum die bunten Figuren, zusätzlich gibt es einen längeren Text, der beschreibt, was hinter der Registerkarte einzuordnen ist. Darauf folgen 15 Seiten mit Checklisten zu Hör-, Lese-, Sprech- und Schreibkompetenzen. Jeder Kompetenz sind sechs Tabellen zugeordnet. Sie richten sich nach den Niveaubeschreibungen des GER: A1, A2, B1, B2, C1, C2. Die Schüler sollen die Daten der Bearbeitung eintragen und dann zwei Häkchen bei der Kompetenz setzen, die sie sehr gut können, ein Häkchen bei der, die sie „nur“ gut können. Mit einem Ausrufezeichen soll markiert werden, woran noch gearbeitet werden soll und ein freies Kästchen gelassen werden, woran noch nicht gearbeitet wurde. Beim Leseverstehen soll der Schüler z.B. auf dem Niveau B1 einschätzen, wie gut er die Kompetenz "Ich kann private Briefe, Karte und E-Mails verstehen, in denen Gefühle, Wünsche und Erlebnisse beschrieben werden." (2003: 5) beherrscht.

Hinter der nächsten Registerkarte, auf der wieder erklärt wird, was getan werden soll, finden die Schüler sechs Arbeitsblätter zum Thema "Wie ich Sprachen besser lernen kann". Die Schüler werden angeregt ihr Lernen zu planen, indem sie Fragen beantworten wie "Was ich besser machen möchte", "Wie ich es erreichen möchte" und "In welchem Zeitraum?". Außerdem gibt es eine Reihe von Tipps zum besseren Lernen. Der **Dossierteil** enthält keine Arbeitsblätter.

Der **Sprachenpass** besteht aus einem DIN A5 großen Heft. Sein Inhalt und Aufbau sind weitestgehend identisch mit dem Prototyp des Europarats. Er ist nicht zwei- sondern vier-sprachig verfasst und am Ende befindet sich eine Übersicht über den Sprachunterricht in den allgemeinbildenden Schulen Hamburgs. Diese Übersicht ist untergliedert in Schulformen und Klassenstufen, außerdem zeigt sie die Angebote der Sprachkurse. Mittels zweier weiterer Tabellen wird verdeutlicht, welche Anforderungsniveaus des GER nach welcher Klasse in welcher Schulform fakultativ oder obligatorisch erreicht werden können bzw. müssen.

Der Gesamteindruck, den das Hamburger ESP hinterlässt, ist ein zwiespältiger. Auf der einen Seite bietet er dem Schüler Anreize, seine Fremdsprachenkenntnisse aufzuführen, sie

zu erweitern und daran zu arbeiten, auf der anderen Seite erscheint das Hamburger ESP abschreckend umfangreich. Die vielen Arbeits- und Informationsblätter sowie die seitenlangen Listen und Erklärungen wirken nicht motivierend, sondern stellen schriftlichen Aufwand dar.

4. Aufbau der empirischen Forschung

4.1. Forschungsansatz

Nach einer Bestandsaufnahme in Kapitel zwei und drei, wird nun mit einer qualitativen Erhebung daran angeschlossen. Es wurde gezeigt, dass die Bedingungen für den Einsatz des ESP in Anbetracht der theoretischen Hintergründe gut sind. Die pädagogischen und didaktischen Überlegungen, auf denen das ESP basiert sowie seine Realisierung und Implementierung in Hamburg könnten den Einsatz des ESP begünstigen. Außerdem erscheinen die Ziele und Funktionen des ESP als vorteilhaft und aktuellen europäischen Zielvorstellungen entsprechend. Mit dem Gebrauch des ESP können pädagogische und dokumentierende Funktionen erfüllt werden, die zum Vorteil von Schülern und Lehrkräften sind. Außerdem fügen sich die Zielvorstellungen, die mit ihm verfolgt werden gut in den Kontext der aktuellen Tendenzen europaweite Vergleichbarkeit herzustellen und das Sprachenlernen zu fördern ein (vgl. Kapitel 2.2.3.).

Trotzdem wird das ESP, wie einleitend schon erwähnt, nicht viel genutzt (vgl. Kapitel 1). Aus diesen Gründen liegt dieser Erhebung eine zentrale Fragestellung zugrunde: Weshalb nutzen Spanischlehrer das ESP nicht? Ausgehend von diesem zentralen Interesse konzentriert sich die Arbeit ebenfalls auf Gründe für das Nichtnutzen und möglichen zukünftigen Entwicklung des ESP im Spanischunterricht.

Um diesen Fragen nachzugehen, wird eine qualitative Forschungsmethode - das qualitative Interview - gewählt, denn sie bietet einen Einblick in Positionen und Standpunkte einzelner Personen und gibt nicht die Durchschnittsmeinung wider (vgl. Hoffmeyer-Zlotnik 1992: 91). Es ist von besonderem Interesse eine differenzierte Einschätzung der Befragten zu erhalten und ihre individuellen Meinungen und Eindrücke vor einem kontextuellen Hintergrund zu analysieren. Die Lehrkräfte können selbst entscheiden, ob sie das ESP nutzen wollen oder nicht, daher erscheinen sie als sinnvolle Ansprechpersonen zu dem Thema.

Leitfadeninterviews sind eine Art qualitativer Interviews, die mit Hilfe eines halbstandardisierten Leitfadeninterviews durchgeführt werden. Dabei wird versucht subjektive Theorien zu rekonstruieren (vgl. Flick 2005: 127). Dies erscheint in dieser Arbeit von besonderem Interesse, denn die Theorie sieht in dem Europäischen Portfolio der Sprachen fast ausschließlich Vorteile für die Praxis. Für die Lehrkräfte, die sich in der Praxis befinden, scheinen jedoch Nachteile zu überwiegen. Sie haben also persönliche Sichtweisen auf das ESP, die stark abweichen von der Theorie. Insbesondere diese Perspektiven interessierten hier.

Bisher gibt es keine empirischen Forschungen in diesem Feld, die sich speziell auf Spanischlehrer an Hamburger Gymnasien konzentrieren. Daher kann in dem folgenden Teil

nicht (oder nur wenig) auf vorhandene Literatur zurückgegriffen werden, jedoch werden später einzelne Ergebnisse ähnlicher Studien mit den Ergebnissen dieser Befragungen verglichen.

Im folgenden Abschnitt geht es zunächst um die angewandten Gütekriterien der Forschung, danach wird die Datenerhebung und die Datenaufbereitung behandelt.

4.2. Gütekriterien

Qualitative Forschungsmethoden unterscheiden sich von quantitativen Methoden. In qualitativen Forschungen ist es wichtig den Kontext der Erhebung zu betrachten und mit Subjektivität, die sich nicht ausschließen lässt, angemessen umzugehen (vgl. Helfferich 2009: 155). Der angemessene Umgang wird durch das Einhalten bestimmter Kriterien gewährleistet und macht die Güte dieser Befragung aus. Die Gütekriterien, die in dieser Befragung beachtet wurden sind die folgenden:

Methodische Kontrolle über Offenheit (vgl. Helfferich 2009: 155-156)

Es ist wichtig in der Forschung offen vorzugehen, je weniger standardisiert ein Erhebungsverfahren ist, desto geringer ist die Chance den Befragten misszuverstehen. Je besser der Befragte seine Sichtweise ausformulieren kann, desto größer ist die Datenbasis sein Anliegen nachzuvollziehen.

Reflexivität (vgl. Helfferich 2009: 156)

Da das Interview einem Forschungsinteresse folgt, ist die Offenheit der Interviewsituation begrenzt. Das heißt, bei der Auswertung der Daten ist der Befragungskontext zu berücksichtigen. Besonders wichtig ist es deshalb, die Beeinflussung der Interviewten durch den Interviewer in die Analyse mit einzubeziehen.

Intersubjektive Nachvollziehbarkeit (vgl. Helfferich 2009: 156)

Die eigene Vorgehensweise im Forschungsprozess transparent zu gestalten, ist eine wichtige Methode zur Sicherung der Qualität sozialwissenschaftlichen Arbeitens. Transparenz wird dadurch hergestellt, dass der gesamte Forschungsprozess zu dokumentieren ist. Es wird regelhaft vorgegangen, das bedeutet z.B., dass Regelwerke sowohl für die Interviewführung wie auch für die Transkription erstellt und befolgt werden. Dem Leser ein klarer Einblick in die Vorgehensweise gestattet werden, so kann dieser den Kontext der Vorgehensweise rekonstruieren und bewerten (vgl. Grünewald 2006: 116).

Angemessenheit der Methoden und Prozesse (vgl. Grünewald 2006: 116)

Sind Forschungsmethode und -prozesse dem Gegenstand angemessen? Ist die Wahl einer qualitativen Forschungsmethode angebracht? In wie weit befindet der Forscher sich in einer Position, die es ihm gestattet, die Wirklichkeit der Befragten zu rekonstruieren? Bei diesem Kriterium ist darauf zu achten, dass die Untersuchende sich in keinerlei Abhängigkeitsverhältnis in Bezug auf Probanden und Forschungsgegenstand befand.

Kohärenz (vgl. Grünewald 2006: 117)

Es muss geprüft werden, ob sich Widersprüche in den Daten oder den daraus resultie-

renden Analysen finden. Ist dies der Fall, sollten diese offen dargelegt werden.

Reflektierte Subjektivität (vgl. Grünewald 2006: 117)

Der Forscher selbst darf sich nicht außerhalb des Forschungsprozesses sehen. Sein Hintergrund beeinflusst den Gesamtverlauf der Arbeit, von der Fragestellung bis hin zur Transkription. Dieser Hintergrund ist darzustellen, sowohl "Selbstbeobachtung" als auch "Reflexionen während der Arbeit im Feld" (Grünewald 2006: 117) stellen einen Anteil der Untersuchung dar, der dargelegt werden soll.

Limitation (vgl. Grünewald 2006: 117)

Die Darstellung des Kontextes soll so präzise sein, dass klar wird, "welche Bedingungen minimal erfüllt sein müssen, damit das beschriebene Phänomen auftritt" (Karsunke 2008: 65).

4.3. Datenerhebung

4.3.1. Auswahl der Probanden

Die Probanden wurden über private Kontakte ausgewählt. Kriterien für die Auswahl waren, dass die Probanden Spanischlehrkräfte an Hamburger Gymnasien sind und sie das Europäische Portfolio der Sprachen zwar kennen, es jedoch nicht nutzen. Eine Lehrkraft war der Autorin durch ein Praktikum bekannt, die anderen Probanden waren aus dem Bekanntenkreis der Verfasserin. Alle Interviewpartner wurden darüber aufgeklärt, worum es sich handelt und um ihr Einverständnis gebeten. Zusätzlich wurde von der Schulleitung eine formlose Einverständniserklärung eingeholt, die es erlaubte, die Interviews im Schulgebäude durchzuführen. Wie gut die Probanden das Portfolio kannten, war kein Auswahlkriterium.

4.3.2. Aufbau des Leitfadens

Der Leitfaden (vgl. Anhang A.2) ist offen gestaltet und soll einen Einblick in die Sichtweise der Befragten ermöglichen. Er ist in vier thematische Bereiche gegliedert: I) Hintergrundinformationen, II) Gründe für nicht Nutzen, Gründe für mögliches Nutzen in der Zukunft, III) ESP und seine Ziele, IV) Abschlussanmerkungen. Innerhalb dieser Bereiche wurde noch einmal zwischen Themenkomplexen unterschieden. Zu den Hintergrundinformationen zählen die Themenkomplexe "Schulalltag", "Schule/ Schüler", "Unterricht", "Offener Unterricht", "Spanischunterricht" und "Lehrwerk". Dem zweiten Bereich waren die Komplexe "EU Politik", "Einführung ESP", "ESP im Spanischunterricht", "Einführungsschwierigkeiten", "Belastung", "Gestaltung", "ESP im Spanischunterricht" und 'Schülerreaktionen' zugeordnet. Der dritte thematische Bereich umfasste die einzelnen Themenkomplexe 'Individualität und Selbstständigkeit', "Notengebung", "Transparenz", "Prozessbewertung", "Dokumentation", "Reflexion", "Mehrsprachigkeit" und "Brückenfunktion". Der letzte Teil ist nicht in Komplexe geteilt. Die Wahl der Themenbereiche

beruht auf den Zielsetzungen des Europarats und den verbundenen Funktionen, die das ESP erfüllen soll. Die Reihenfolge der Themenbereiche war so gestaltet, dass der Leitfaden schlüssig und kohärent aufgebaut war.

Zusätzlich zu diesen Unterteilungen wurden Haupt- und Subfragen formuliert. Diese sollten der Interviewerin eine Stütze bieten. Im Vordergrund stand die spezifische Sichtweise der Interviewten zu einem Thema. Zwar waren die Hauptfragen wichtig, doch die Subfragen ermöglichten ein Ausweichen auf Fragestellungen, die den Redefluss aufrecht erhielten.

Die Fragen waren so formuliert, dass sie den Interviewten Raum gaben, sich so zu äußern, wie sie es selbst wollten (vgl. Helfferich 2009: 24). Sie wurden so gestellt, dass die Kommunikation gefördert wurde und die Interviewten motiviert wurden, möglichst viel zum Gespräch beizutragen (vgl. Helfferich 2009: 44). Zu Beginn wurde ein Erzählstimuli gegeben, indem der Interviewte dazu aufgefordert wurde, von selbst etwas zu den Rahmenbedingungen seines Unterrichts zu erzählen. Danach wurde versucht, mit Steuerungs- und Aufrechterhaltungsfragen das Interview zu lenken und die Erzählperson immer wieder zu ermuntern, fortzufahren. Auch wurde an relevanten Stellen um eine detaillierte Ausführung gebeten, wenn etwas nicht ganz klar war oder nur kurz angeschnitten wurde. Da es bei der Fragestellung dieser Arbeit vor allem auch um die Einstellung der Lehrkräfte gegenüber dem ESP und seinen Zielen geht, wurden auch Fragen zur persönlichen Meinung gestellt, z.B. "Wie finden Sie die Gestaltung des Portfolios?" (vgl. Helfferich 2009: 102-106; vgl. Anhang A.2).

Um dem Gütekriterium der Offenheit gerecht zu werden, war es einerseits wichtig die Fragen offen zu formulieren andererseits setzte sich der Interviewende mit der Gesprächsführungsmethodik auseinander. Mit dem Ziel der Offenheit wurde in der Interviewsituation auf aktives Zuhören, nonverbale Kommunikation, z.B. Nicken oder Lächeln, und verschiedene Frageformen geachtet (vgl. Helfferich 2009: 114-117).

4.3.3. Durchführung der Leitfadeninterviews

Es wurde ein Pilotinterview und fünf weitere Interviews geführt. Zwei der fünf wurden transkribiert und mit Hilfe von MAXQDA codiert. Bei den drei anderen wurden, durch mehrfaches Anhören, wichtige Informationen, die den Kriterien von Interesse entsprachen, herausgefiltert und transkribiert. Dadurch bilden zwei Interviews die Grundlage für die Analyse, drei weitere zeigen Aspekte auf, die noch nicht vorgekommen waren.

Die Interviews wurden zwischen dem 23. März und dem 26. April 2010 geführt. Sie bestanden aus drei Teilen, einem Kurzfragebogen, einem Leitfaden und einem Postskriptum. Der Kurzfragebogen diente dazu, einige Variablen zu erheben. Diese Variablen erheben für den Inhalt des Interviews nicht speziell relevanten Daten sondern sind gesondert zu stellen. Die erfassten Variablen geben einen kurzen Überblick über den Hintergrund der Probanden, der für die Auswertung von Relevanz ist. Sie erfassen z.B. das Alter, den Referendariatszeitraum - und Ort, den Zeitpunkt des Arbeitsantritts (vgl. Kapitel 5.1).

Mittels dieser Informationen können die späteren Aussagen der Lehrkräfte besser eingeordnet werden. Außerdem konnte dadurch Zeit gespart werden, dass die Fragen nicht in der Interviewsituation gestellt werden mussten. Dies gab während des Interviews Raum die Forschungsfragen ausführlicher zu behandeln (vgl. Flick 2005: 137). Ein weiterer Vorteil der Fragebögen vor dem Beginn des Interviews war, dass sie einen sanften Einstieg in die Thematik erlaubten. Der Kurzfragebogen enthielt neben allgemeinen Angaben auch Fragen wie...

- "Wie viele Stunden unterrichtest du Spanisch in der Woche?"
- "War das schon immer so oder hat das in den letzten Jahren variiert?"
- "Wie gut kennst du das Europäische Sprachenportfolio?" (Ankreuzbar mit "gut", "mittelmäßig", "schlecht".)
- "Nutzt du das Portfolio im Spanischunterricht?" (Ankreuzbar mit "ja" oder "nein".)
- "Nutzt du ein anderes Portfolio oder ähnliches Instrument wie es etwa in der Arbeitsheften vorkommt?" (Ankreuzbar mit "ja", "nein" oder "teilweise".)
- "Fühlst du dich von der Schulleitung unterstützt?" (Ankreuzbar mit "ja", "nein" oder "teilweise".)
- "Kannst du mit deinen FachkollegInnen gut zusammenarbeiten?" (Ankreuzbar mit "ja", "nein" oder "teilweise".)¹

Diese geschlossenen und Rating-Fragen sind, ähnlich wie allgemeine Angaben, nützlich bei der späteren Analyse. Sie stellen zum Beispiel sicher, dass das ESP zwar bekannt, aber nicht genutzt wird. Dies war eine Voraussetzung, die alle Probanden erfüllen mussten. Zudem sind alle Fragen mit dem möglichen Einsatz des ESP verbunden. Eine unterstützende Schulleitung z.B. ist bei einem möglichen Nutzen des ESP, von Vorteil.

Die Audioaufzeichnung begann mit dem Leitfaden (vgl. Anhang A.2; vgl. Kapitel 4.3.2). Der Interviewerin stand es in der Interviewsituation frei in welcher Reihenfolge die Themen angesprochen wurden und welche der Fragen gestellt wurden. Es war wichtiger, sich am Interviewpartner und dem Gesprächsverlauf zu orientieren und einen Gesprächsfluss aufrecht zu erhalten, als die Fragen nach fester Struktur abzuarbeiten. Die persönliche Sichtweise des Interviewpartners und die Möglichkeit, diese offen darzulegen, standen im Vordergrund. Dadurch wurde auch *Zielgruppenangemessenheit* (Helfferich 2009: 46) gewährleistet, denn die Fragen konnten den jeweiligen Äußerungen der Interviewpartner spezifisch angepasst werden.

Vor dem Beginn der Aufzeichnung wurde Wert darauf gelegt, ein leichtes Einstiegsgepräch zur Auflockerung der Situation zu führen. Es wurde zudem auf die vertrauliche Behandlung der Daten hingewiesen und um Erlaubnis gebeten, das Gespräch aufzuzeichnen. Schließlich wurde darauf hingewiesen, dass insbesondere die persönliche Meinung und Sichtweise von großem Interesse sei.

¹Ausführliche Darstellung des Kurzfragebogens ist im Anhang A.1 zu finden.

Der Fragestil zielte vor allem darauf ab, Offenheit entstehen zu lassen. Die Interviewpartner sollten das Gefühl bekommen, sich in einer entspannten Atmosphäre frei äußern zu können. Vor Beginn wurden sie darauf hingewiesen, dass sie gerne von sich aus erzählen sollten und ihre persönliche Ansicht wichtig sei. Den Anfang bildete eine Aufforderung, über die Rahmenbedingungen des Unterrichts zu berichten. Es wurde versucht, den Interviewpartnern weitestgehend Freiheit in ihren Erzählungen zu lassen und auch Aussagen zuzulassen, die nicht direkt zur Fragestellung gehörten, wenn sie ihnen wichtig waren. Die Interviewende versuchte dabei zuzuhören, Pausen zuzulassen, eigenes Vorwissen zurückzustellen und durch eine offen zugewandten Körperhaltung Interesse zu verdeutlichen. Rückblickend gelang dies mal besser, mal schlechter. Wenn die Frage nicht ganz klar zu sein schien, wurden aus Unsicherheit „plausible“ Antworten vorweggenommen oder erklärt. Bei jedem weiteren Interview wurden die Erfahrungen der vergangenen Interviews berücksichtigt und die Formulierung der Fragen korrigiert. Um Offenheit zu gewährleisten, wurde angestrebt, von Suggestivfragen Abstand zu nehmen, dies konnte aber nicht im Gesprächsverlauf eingehalten werden.

Ein weiterer Aspekt, der dieser Befragung zu Gute kam, war die Beziehung der Interviewerin zu den Probanden. Zwar trat sie als 'fremde' Person auf, aber sie waren der Interviewerin über gemeinsame Bekannte vertraut. Als zukünftige Spanischlehrerin befindet sich die Interviewerin in einer Situation, die den fertig ausgebildeten Lehrkräften das Gefühl geben kann auf emotionaler und kognitiver Ebene verstanden zu werden. Dieser gemeinsame Hintergrund "erleichtert in der Regel den *Zugang zu Erzählpersonen*" (Helfferich 2009: 121). Auf der anderen Seite ist die Befragerin als zukünftige Spanischlehrerin selbst involviert in das Thema und kann deshalb in der Interviewsituation nur begrenzt Distanz und Objektivität aufbauen. Diese eventuelle Schwäche der Datenerhebung wurde versucht auszugleichen indem anhand von bestimmten wissenschaftlichen Methoden (vgl. Kapitel 4; 4.4) gearbeitet wurde und die aufgeführten Gütekriterien (vgl. Kapitel 4.2) berücksichtigt wurden. Zusätzlich ist auch die Auswahl der Probanden nicht stichprobenartig verlaufen, da der Kontakt über private Wege hergestellt wurde. Die Ergebnisse dieser Arbeit sind vor diesem Kontext zu betrachten und bei einer weiteren Forschungsarbeit wäre eine besser geschulte Interviewerin sowie eine stichprobenartige Probandenauswahl von Vorteil.

Das Postskriptum wurde möglichst zeitnah nach den Interviews angefertigt. Sein Aufbau orientiert sich an den Vorschlägen von Langer (vgl. Friebertshäuser et al. 2010: 521-522) und beinhaltet allgemeine Angaben zum Gespräch und der Aufnahme (Name des Probanden, Datum und Dauer der Aufnahme, ect.), Angaben zum Probanden (Alter, Geschlecht, ect.) und einen kurzen Bericht der Interviewsituation. Das Postskriptum gibt einen kompakten Einblick in das Interview, es ist der späteren Interpretation der Daten dienlich und hilft außerdem bei der Archivierung des Datenmaterials.

4.4. Methoden der Datenaufbereitung

Die Transkripte der Interviews wurden in das Programm MAXQDA eingegeben. Dieses dient der Aufbereitung von qualitativen Daten und ermöglicht sowohl digitales Codieren als auch die Visualisierung der Daten. Das Programm ist jedoch nur ein Werkzeug, und kann die analytische Arbeit der Auswertung nicht übernehmen und daher den Nutzer nicht ersetzen (vgl. Kuckartz 2010: 57).

4.4.1. Transkriptionstechnik

Die Aufnahme der Interviews wurde mithilfe eines Netbooks gemacht. Obwohl das Mikrophon ist nicht für den professionellen Gebrauch geeignet, sind die Audioaufnahmen so deutlich, dass das Transkribieren überwiegend problemlos möglich war. Zum Transkribieren, als "Verschriftlichen verbaler [...] Kommunikation" (Kuckartz 2010: 38), wurde das Programm f4 (von der Universität Marburg entwickelt) benutzt.

Transkribiert wurde in normales Schriftdeutsch. Es ist wichtig, dass nach einem bestimmten Muster transkribiert wird. Um einem Muster folgen zu können, wurden vorher Regeln aufgestellt. Das hier genutzte Regelsystem orientiert sich an Vorschlägen einschlägiger Literatur (vgl. Kuckartz 2010: 41-45; Friebertshäuser et al. 2010: 523-527). Lesbarkeit und Einfachheit waren ausschlaggebend bei der Regelwahl, so wurde auf eine aufwendiges Notationssystem verzichtet.

Die allgemeine Regeln dieses Systems bestanden aus:

1. Die Lesbarkeit und Verständlichkeit stehen im Vordergrund, daher wurde wörtlich und nicht phonetisch transkribiert, d.h. wenn der Sprecher beispielsweise 's is sagte, wurde 'es ist' geschrieben.
2. Des Weiteren wird alles wörtlich aufgeschrieben und nicht paraphrasiert.
3. Dialektale Eigenheiten werden zugunsten der Lesbarkeit nicht transkribiert.
4. Aussagen, die auf die Identität der Schule oder einer Person hinwiesen, wurden anonymisiert.
5. Sprecherwechsel wurden durch zweimaliges Drücken der Sprechertaste markiert, so dass eine Leerzeile zwischen den Sprechanteilen entstand.
6. Für den Interviewer wurde das Kürzel 'I' genutzt, für die Interviewten 'L1' bis 'L5'.
7. Unterstützende Äußerungen des Interviewers wie 'Ja', 'Mhm' oder 'Ok' wurden zugunsten der Lesbarkeit nicht transkribiert, sofern sie den Redefluss nicht beeinflussen.
8. Die Sprache wurde insgesamt der Standardorthographie angeglichen, z.B. wird die Interpunktion nach den deutschen Zeichensetzungsregeln vorgenommen.

Hier ist eine Aufstellung der verwendeten Zeichen in den Transkription:

Zeichen	Erklärung
()	Unverständlicher Teil, wobei die Länge der Klammer der Dauer entspricht.
(undeutlich)	Schlecht verständliche Passage, der Text in der Klammer beschreibt, das, was vermutet wird.
(.)	Sehr kurze Pause.
(2)	Pause in Sekunden.
'leise'	Leise gesprochen.
Laut	Laut gesprochen.
<u>betont</u>	betont gesprochen.
((Lacht.))	Nonverbaler oder paraverbaler Akt. Das Ende dieses wird mit * gekennzeichnet.
"Zitat im Zitat"	Wörtliche Wiedergabe anderer.
Gespr-	Wortabbruch.
[Genau.]	Bei Überlappen von Redebeiträgen.
[[L3 erscheint erfreut.]]	Anmerkung des Transkribierenden.
[...]	Absichtliche Auslassung bei Teiltranskriptionen

Tabelle 4.1.: Zeichenerklärung der Transkriptionen

4.4.2. Code- und Kategorienzuordnung in den Leitfadeninterviews

Nach der Transkription mithilfe des Programms *f4* wurden die Texte korrigiert und dann im RTF-Format in MAXQDA eingelesen. Codieren von Datenmaterial in MAXQDA bedeutet, dass mithilfe von Codes Textstellen markiert werden, d.h. sie werden identifiziert und bestimmten Kategorien zugeordnet. Kategorien sind Gruppen, denen in diesem Fall Textstellen zugeordnet werden (vgl. Duden 2009). Dieser Vorgang nennt sich Kategorisieren.

In der kategorienbasierten Textanalyse dieser Arbeit wurde nach der Methode des *Thematischen Codierens* nach Christel Hopf vorgegangen. Bei dieser Methode orientiert sich die Analyse sehr nah an den empirischen Daten (vgl. Kuckartz 2010; 84-90.). Es werden zunächst Auswertungskategorien entwickelt, dann wird das Material codiert, eine Fallübersicht wird gestaltet und schließlich wird eine vertiefende Analyse von bestimmten Fällen sowie einen Vergleich dieser Fälle durchgeführt. Hier werden zwei Fälle (L1, L3) ausführlich behandelt, drei weitere Interviews (L2, L4, L5) wurden hinsichtlich der Schwerpunkte der Fragestellung von dieser Arbeit transkribiert und analysiert. Neben dem Interviewtranskript wird auch ein Protokoll, hier ein Postskriptum angefertigt, welches an unterschiedlichen Stellen in die Auswertung mit einfließt (vgl. Kuckartz 2010; 84-90.).

Das Entwickeln von Auswertungskategorien beginnt mit dem Erstellen des Leitfadens und dient der Beantwortung der Forschungsfragen. Die im Leitfaden aufgeführten Themenkomplexe können im Verlauf der Datenerhebung verändert werden. Es entsteht ein Geflecht von Kategorien und Unterkategorien, welchem verschiedene Textstellen zugewiesen werden können. (vgl. Kuckartz 2010; 84-90.) Die Kategorien, mit denen sich die Analyse näher beschäftigt, sind in Hauptkategorien (mit Zahlen nummeriert) und Unterkategorien (mit Kleinbuchstaben aufgelistet) eingeteilt:

1. Hintergrundinformationen.

a) Rahmenbedingungen des Unterrichts.

In dieser Subkategorie wird ein genereller Einblick in die Lage der Lehrkraft an der spezifischen Schule vermittelt. Es werden verschiedene Themen angesprochen, z.B. die Schule, die Raumgrößen und -ausstattungen außerdem die Klassenstärke.

b) Die Schülerschaft.

Es geht um die Zusammensetzung der Schülerschaft und um die Einstellung der Schüler zum Fach Spanisch.

c) Gestaltung des Unterricht.

Es wird die Gestaltung sowie die Methodik des Unterrichts dargelegt.

d) Die Rolle des Lehrwerks.

Diese Unterkategorie behandelt das Themenfeld "Lehrwerk", die Einschätzung und die Einstellung der Lehrkräfte zu ihrem Lehrwerk. Es wird erhoben, wie sehr sich die Lehrkräfte an dem Lehrwerk orientieren und inwieweit sie die darin enthaltenen Portfolioelemente nutzen.

2. Aussagen zum Europäischen Referenzrahmen.

3. Kenntnisstand der Lehrkraft über das ESP.

Hier wird erhoben woher und wie gut das ESP bekannt ist. Es wird dabei unterteilt in "Woher bekannt", "Wie das ESP funktioniert" und "Gestaltung der Hamburger Version des ESP".

4. Gründe für Nutzen und Nicht-Nutzen des ESP für die Lehrkraft.

a) Nachteile des ESP, die die Lehrkräfte sehen.

Es gibt eine Reihe von Nachteilen, die als Gründe für das Nicht-Nutzen des ESP zu Sprache kommen.

b) Vorteile des ESP, die die Lehrkraft sieht.

Es werden weniger Vorteile genannt und sie werden auch nicht so differenziert dargestellt wie die Nachteile.

5. Einstellung der Lehrkräfte gegenüber den Zielen und Funktionen des ESP.

In dieser Kategorie wird unterschieden zwischen Dokumentationsfunktion und pädagogischer Funktion (vgl. Kapitel 2.4). Die Betrachtung der Dokumentationsfunktion beinhaltet die Vorzeige- und Brückenfunktion des ESP sowie die Dokumentation des Lernfortschritts. Die pädagogische Funktion ist wesentlich detaillierter. Es werden Meinungen zu kommunikativen Fähigkeiten, zu interkulturellen Erfahrungen, zur Reflexion des eigenen Lernens und der Motivation, zum eigenständigen Lernen und zur Förderung individuellen Lernens, zur Lernprozessbewertung und zu der Rolle von Mehrsprachigkeit dargelegt.

6. Zukunftsaussichten des ESP

Im Rahmen dieser Kategorie wird dargelegt, wie die Lehrkräfte selbst die Chancen des ESP für die Zukunft beurteilen. Zudem wird aus der Perspektive der Lehrkräfte gezeigt, welche Bedingungen eintreten müssten, damit es zu einem vermehrten Einsatz des ESP im Spanischunterricht Hamburger Gymnasien kommen kann. Unterschieden wird hier zwischen dem "Alter der Lehrkräfte", "Fachschafts- und Fachkonferenzeinflüsse", "Kostenfaktoren", "Hervorhebung der Vorteile durch ESP-Verfechter", "Mehr Zeitressourcen", "Gestaltung der Hamburger Version des ESP", "Rolle der Schulleitung", "Informationsveranstaltungen" und "Eine Anpassung des ESP an die Schule".

Diese beschriebenen Kategorien finden nicht in jedem einzelnen Interview Berücksichtigung. Da die Fragen offen formuliert wurden, werden manche Kategorien angesprochen, andere nicht.

5. Ergebnisdarlegung

Insgesamt wurden fünf Interviews durchgeführt. Alle Interviews sind zwischen 41 und 52 Minuten lang. Es wurden zunächst zwei Interviews komplett transkribiert, bei drei weiteren Interviews sind nur bestimmte Passagen, die interessante Schwerpunkte beinhalteten, verschriftlicht worden. Alle Personen- als auch Ortsnamen sind aus datenschutzrechtlichen Gründen anonymisiert worden.

5.1. Fallübersicht

An dieser Stelle wird eine kurze Fallübersicht gegeben. Dies geschieht in Form von Variablen- und Fallübersicht. Sie dient der Transparenz und fördert die intersubjektive Nachvollziehbarkeit (vgl. Kuckartz 2010: 88), außerdem soll sie einen einführenden Überblick über die untersuchten Fälle bieten und zudem Auffälligkeiten verdeutlichen.

Dokument	Nina (L1)	Tanja (L2)	Miriam (L3)	Christina (L4)	Bernd (L5)
Anzahl Codings	112	24	100	38	29
Bytes	67458	23484	77627	29729	24447
Studienort	Hamburg	Hamburg/ Berlin	Heidelberg	Würzburg/ München	Hamburg
Fächer	Span./ Franz./ Dt.	Span./ Engl.	Span. /Dt.	Span./ Engl./ Franz.	Span./ Engl.
Geburtsjahr	1976	1979	1979	1952	1972
Geschlecht	w	w	w	w	m
Referendariatsort	Hamburg	Tübingen	Karlsruhe	München	Hamburg
Referendariatsantritt	2001	2008	2008	1977	2006
Stellenbeschreibung	Ja	Auf Probe	Auf Probe	Ja	Ja
Anzahl der Spanischstunden	11	19	6	16	9
Unterstützung durch den Schulleiter	Teilweise	Teilweise	Ja	Nein	Ja
Zusammenarbeit mit Kollegen	Teilweise	Ja	Ja	Ja	Ja
ESP Kenntnisse	Mittel	Mittel-Schlecht	Schlecht	Gut	Mittel
ESP Nutzen	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
ESP Elemente	Ja	Teilweise	Nein	Ja	Nein

Tabelle 5.1.: Variablenübersicht der Probanden

Die Tabelle ist nach den Dokumenten und den Variablen sortiert. Das heißt, die Interviewdokumente (L1-L5) sind der Reihenfolge nach in Spalte 1 bis 5 vorgestellt. Die Zeilen zeigen jeweils eine Variable. Die Variablen ergaben sich größtenteils aus dem Kurzfragebogen, der in Kapitel 4.3.1 dargestellt ist. In der ersten Zeile steht die Anzahl der Codings. Diese Anzahl zeigt, wie viele Codes in dem Dokument vergeben wurden. Anhand dieser

Anzahl sowie der Dokumentengröße, die in der zweiten Zeile mit Bytes angegeben wird, ist ersichtlich, dass die L1 und L3 Dokumente am größten sind und am ausführlichsten behandelt wurden. Das L1 Dokument ist 67458 Bytes groß und ihm wurden 112 Codes zugeordnet, das L3 Dokument ist 77627 Bytes groß mit 100 Codings. Die anderen drei Dokumente sind mit 23484, 29729 und 24447 Bytes deutlich kleiner und haben auch eine wesentlich geringere Anzahl von Codings, die sich zwischen 24 und 38 bewegt. Diese Darstellung zeigen deutlich, wie die Daten zu einzuordnen sind. Alle Interviewaufnahmen hatten die selbe Länge, die Transkriptionen und Codierungen jedoch weisen deutliche Unterschiede auf.

Die weiteren Variablen zeigen den Studienort sowie die studierte Fächerkombination. Alle Probanden sind ausschließlich Sprachenlehrer. In der fünften Zeile ist das Geburtsjahr der Probanden angegeben. Sie sind bis auf eine Ausnahme zwischen 31 und 38 Jahre alt. Christina (L4) ist 58 Jahre alt und ist damit 22 Jahre älter als der Durchschnitt der anderen Befragten. Alle Interviews sind mit Frauen geführt worden, nur Bernd (L5) ist männlich. Die Zeilen sieben und acht beziehen sich sowohl auf den Ort sowie den Zeitpunkt ihres Referendariats. Zwei der fünf Probanden, Nina (L1) und Bernd (L5), haben ihr Referendariat in Hamburg absolviert, die anderen drei in anderen Bundesländern. Diese beiden Probanden haben auch beide in Hamburg studiert, haben also ihre gesamte Ausbildung in der Stadt Hamburg absolviert.

Insgesamt ist kein Referendariatsantritt, bis auf den von Bernd, länger als 9 Jahre her. Die Lehrkräfte sind größtenteils also noch nicht lange im Beruf, Tanja (L2) und Miriam (L3) sogar erst seit dem laufenden Schuljahr, welches 2009 begann. Tanja und Miriam sind daher bisher auf Probe verbeamtet.

Vergleicht man die Stellenbeschreibung mit der Anzahl der unterrichteten Spanischstunden, wird deutlich, dass die Lehrkräfte, die Vollzeit arbeiten, am wenigsten Spanischstunden unterrichten, nur acht und neun Stunden pro Woche. Die Lehrkräfte, die Teilzeit arbeiten, unterrichten hingegen einen Großteil ihrer Stunden im Fach Spanisch.

Die elfte Zeile zeigt zwei Variablen zur schulinternen Zusammenarbeit. Wie die Unterstützung durch die Schulleitung empfunden wird und wie wird die Zusammenarbeit mit den Fachkollegen gesehen. Bei beiden Variablen konnte im Kurzfragebogen zwischen "ja", "teilweise" und "nein" gewählt werden. Während die Zusammenarbeit fast ausschließlich bejaht wurde, wird die Unterstützung durch die Schulleitung eher kritisch gesehen. Auffällig war bei dieser Frage auch, dass sie vielfach nicht verstanden wurde. Kurz nach den Interviews angefertigte Notizen zeigen, dass diese Frage von allen, bis auf den Interviewte L5, nicht verstanden und um Erklärung gebeten wurde.

Die vorletzte Variable figuriert, dass die Probanden das ESP nicht nutzen und somit in den Kreis der relevanten Zielgruppe gehören. Die Frage zu den Kenntnissen konnte mit "gut", "mittelmäßig" oder "schlecht" angekreuzt werden, die Frage nach dem Nutzen von Portfolioelementen, z.B. aus dem Lehrwerk mit "ja", "teilweise" und "nein". Die Antworten auf diese Fragen fallen sehr unterschiedlich aus.

5.2. Ausführliche Einzelfalldarstellung

In der folgenden Analyse werden die Lehrkräfte nacheinander vorgestellt. Begonnen wird mit den demografischen Daten, dann wird auf die untersuchten Kategorien eingegangen. Schwerpunkte liegen auf der Einstellung der Lehrkräfte zu den Zielen und Funktionen des ESP, den Gründen für das Nicht-Nutzen und den Chancen, die ihm für seinen zukünftigen Einsatz im Spanischunterricht zugerechnet werden. Es wurden fiktive Namen benutzt.

Diese ersten zwei Interviews wurden für die ausführlichen Einzelfalldarstellung ausgewählt. Die beiden Lehrkräfte dieser Interviews stammen von unterschiedlichen Hamburger Gymnasien und haben in unterschiedlichen Bundesländern ihr Referendariat gemacht. Während L1 seit 2003 in der Schule tätig ist, hat L3 erst im Schuljahr 2009 ihre Berufsausübung begonnen. Die Wahl fiel auf diese beiden Probanden, weil sie zu einer jungen Generation gehören, die zum einen schon im Referendariat mit dem ESP konfrontiert wurden, zum anderen die Zukunft des Spanischunterrichts an ihren Schulen noch prägen können und beeinflussen werden. Dies ermöglicht eine Vorstellung der zukünftigen Entwicklung des ESP an Hamburger Gymnasien. Außerdem stellen sie in ihrem Meinungsbild zu dem Einsatz des ESP zwei Pole dar, während die eine sich eindeutig dagegen entschieden hat, zieht die andere seinen Einsatz in Betracht.

5.2.1. Nina (L1)

Das erste Interview ist mit Nina (L1) geführt worden. Nina ist eine 1976 geborene Frau, sie ist verheiratet und hat keine Kinder. Sie hat in Hamburg studiert und ihr Referendariat in den Jahren zwischen 2001 und 2003 ebenfalls dort gemacht. Seit 2003 arbeitet sie an einem Hamburger Gymnasium, ist verbeamtet und in Teilzeit tätig. Ihre Unterrichtsfächer sind Spanisch und Französisch sowie das Fach Deutsch, welches sie fachfremd unterrichtet. Sie unterrichtet elf Stunden Spanisch in der Woche, wobei die Anzahl der Spanischstunden seit ihrem Arbeitsantritt stark variiert hat. Auf dem Kurzfragebogen gab sie an, das ESP mittelmäßig zu kennen, es nicht zu nutzen, jedoch Gebrauch von einzelnen Portfolioelementen im Lehrwerk zu machunterstützt zu werden. Die Unterstützung durch die Schulleitung sowie die Zusammenarbeit mit den Kollegen stuft sie als mittelmäßig ein. Das Interview mit ihr verlief reibungslos sie hatte einen Raum organisiert und sich ausreichend Zeit genommen. Während zu Beginn die Stimmung noch leicht distanziert war, lockerte sie sich im Verlauf des Interviews immer mehr auf.

Hintergrundinformationen

Als Rahmenbedingungen für ihren Unterricht nannte sie direkt das Problem zu kleiner Klassenräume, in denen individualisiertes Arbeit kaum möglich sei, da sich die Schüler gegenseitig störten. Es gäbe Arbeitsplätze auf den Fluren, die auch sehr beliebt seien, aber bei denen sie die Schüler nicht mehr im Auge behalten könne. Bei der Einführung von Methodenordnern sei wegen der zu kleinen Räume sogar das Problem entstanden,

dass man nicht gewusst hätte, wohin mit den Ordnern. In den Klassen gibt es zwischen 24 und 30 Schülern, wobei die Raumgrößen sich nicht danach richtet. In der Oberstufe seien die Klassen in einem anderen Gebäude mit größeren Räumen untergebracht, die Klassenstärke sei allerdings deutlich geringer, sodass man sich schon fast verliere.

Das Schülerklientel beschreibt sie als gemischt, wobei sie Schüler mit Schwierigkeiten im privaten Bereich hervorhebt. "Sehr gemischt, also wir haben sehr fleißige Schüler, wir haben aber auch sehr viele Schüler, die wenig Unterstützung von zuhause kriegen und viele auch sehr ernste Probleme zuhause haben, wo man sich teilweise schon wundern muss, dass sie es überhaupt schaffen, morgens um acht hier in der Schule zu erscheinen." (L1 Transkript: 00:02:15-0) Das Mittelfeld der Schüler sei jedoch weitgehend so engagiert, dass es "im Großen und Ganzen" (ebda.) das tue, was man von ihm erwarte. Das Problem der Einstellung der Schüler zum Unterricht sei, dass sie schnell resignierend reagierten, sobald sie etwas verpasst hätten und es schwierig sei, dies wieder aufzuholen, da Spanisch aufeinander aufbaue.

Die Frage nach einer normalen Unterrichtsstunde beantwortet Nina zunächst damit, dass sie häufig Projekte mache, in denen individualisiert gearbeitet würde. Später konkretisiert sie eines dieser Projekte, in dem sie gemeinsam mit einem Kollegen in zwei Parallelklassen ein gemeinschaftliches Projekt gestaltet hat. Da das jedoch sehr aufwendig sei, könne sie das nicht mit allen Klassen machen und so versuche sie, in normalen Unterrichtsstunden die Methoden zu variieren. Sie nennt Unterrichtsgespräche, Partnerarbeit zum Hausaufgabenvergleich und Stillarbeitsphasen. Offene Unterrichtsformen beschreibt sie in diesem Zusammenhang wegen der Raumgrößen und störender Schüler als schwierig.

Meist nutzt Nina das Lehrwerk *Encuentros*, obwohl sie die Einstellung der Schüler zum Lehrwerk nicht positiv einschätzt. Sie zitiert eine vermutete Schülerreaktion auf das ESP so: "Oh, toll, Hauptsache wir müssen nicht im Lehrbuch arbeiten. ((Lacht))" (L1 Transkript: 00:18:19-8) Diese Reaktion führt sie darauf zurück, dass Schüler generell nicht gerne Routine entwickeln. Die Elemente aus dem Buch oder Arbeitsheft, die dem ESP ähnlich sind, wie Checklisten oder Seiten zur Selbstgestaltung, nutzt sie gerne.

Aussagen zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen und Kenntnisstand über das Europäische Sprachenportfolio

Der Europäischen Referenzrahmen ist ihr aus dem Studium bekannt und da sie erst seit 2001 praktisch an einer Schule tätig ist, hat seine Einführung 2001 ihre Lehrmethoden nicht verändert. In diesem Zusammenhang betont sie, dass sie sich im Klaren darüber sei, dass der Fremdsprachenunterricht vor allem die Kommunikationskompetenzen fördern soll (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport 2004) und nicht Muttersprachlerkompetenzen oder die perfekte Grammatikbeherrschung zum Ziel hat. Anders als den GER kennt Nina das ESP aus dem Referendariat und nicht aus der Universität, kann sich daran aber nicht mehr genau erinnern. Besser hat sie eine Fortbildung des Hamburger Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung, in

der das Portfolio thematisiert wurde, in Erinnerung. Etwa zum selben Zeitpunkt, sagt sie, habe sie sich mit einer Kollegin besprochen und sich explizit gegen die flächendeckende Einführung des ESP an ihrer Schule ausgesprochen.

Demzufolge kennt sie die Hamburger Version des Portfolios und hat sich damit auseinandergesetzt. Sie betrachtet es als Instrument, welches für die Beurteilung von Sprachkompetenzen einsetzbar ist. Jedoch denkt sie, dass es nicht für die Vermittlung von analytischen Fähigkeiten eingesetzt werden kann. Wie später klar wird, sieht sie wenig andere Vorteile.

Gründe für Nutzen und Nicht-Nutzen des ESP

Verschiedene Gründe haben sie zu der Entscheidung geführt, das ESP nicht zu nutzen. Gleich zu Beginn des Interviews nennt sie im Zusammenhang mit der Größe der Räume den Nachteil, dass der Ordner des Hamburger ESP zu groß und unpraktisch sei, er sei nicht einmal in die Klassenräumen unterzubringen. Außerdem fände der Spanischunterricht vielfach nicht in den Klassenräumen statt, sodass die Schüler den Ordner zusätzlich tragen müssten. Ein weiterer Grund die Handhabung betreffend sei, dass die Schüler schon sehr viel Material hätten und der Ordner eher zu Unordnung und Unübersichtlichkeit führen würde:

Ja, und wenn die das Spanischheft haben, und das Vokabelheft und das Arbeitsbuch und das Lehrbuch und dann noch den Ordner daneben und dann kommt der eine Zettel da rein und der andere Zettel da rein, jetzt müssen die Vokabeln aber ins Vokabelheft und jetzt haben wir da die página und das muss jetzt wieder in den Ordner und so. Das ist mir einfach (.) zu viel. (L1 Transkript: 00:37:14-4)

Zusätzlich nennt sie die Anschaffungskosten als Nachteil des ESP, da sie und ihre Kollegen keinen Weg ausfindig machen konnten, die Portfolios geschenkt zu bekommen. Bei der Entscheidung gegen das ESP spielte ebenfalls eine Rolle, dass sie keine eigenen finanziellen Mittel aufbringen konnten oder wollten, um das ESP für die Schüler zu erwerben.

Ein weiterer Nachteil, der auch in anderen Interviews immer wieder genannt wurde, war, dass der Kosten- und Arbeitsaufwand des ESP im Verhältnis zu dem Lernerfolg, den man sich verspricht, recht hoch ist. So sagte Nina: "Ah, es ist doch ganz schön viel Aufwand, für das, was dann nachher bei rüber kommt" (L1 Transkript: 00:13:31-2) Für sie ist das Portfolio ein Zusatz zum Unterricht, aber kein Grundpfeiler des Unterrichts und dafür lohne es sich nicht, den Aufwand zu betreiben. Sie verspricht sich auch keinen einträglichen Lernerfolg von ihm: "Davon, dass sie dann nun einmal so ein paar Männchen ausmalen irgendwie, davon werden sie ja nun auch nicht auf Dauer für Spanisch motiviert." (L1 Transkript: 00:20:12-5) So wie das ESP nur ein Zusatz zum Unterricht wäre, so wäre es für Nina auch nur zusätzliche Belastung. Auf die Frage nach der Gestaltung des ESP antwortet sie:

Ja. Na, die ist mir zu umfangreich, also mir zu erschlagend, wenn ich mir überlege, ich habe in der achten Klasse drei Stunden Spanisch pro Woche und

ich soll mit denen individualisiert arbeiten, ich soll denen ganz viel Grammatik beibringen, ich soll sie ganz viel sprechen lassen und dann immer noch dieses Portfolio ausfüllen, also das ist mir irgendwie (1) das, das überfordert mich. [Ja.] Also rein zeitlich schon. (L1 Transkript: 00:15:12-0)

Nina möchte einerseits den Anforderungen, die das Schulcurriculum an sie stellt, gerecht werden, andererseits sieht sie darin aber auch eine große Herausforderung an ihr Unterrichtsmanagement. Aus ihrer Sicht muss sie in einem fixierten Zeitrahmen eine festgeschriebene Summe von Lerninhalten vermitteln und so entsteht eine Liste von Dingen, die scheinbar isoliert voneinander stehen. Das Portfolio wird daneben als Zusatzbelastung empfunden. Auch an einer anderen Stelle wird noch einmal deutlich, dass sie das ESP nicht als Instrument sieht, welches ihr helfen könnte, bestimmt Unterrichtsinhalte, andere als nur Sprachkompetenz, zu vermitteln:

... wie die Fünftklässler hier bei uns ankommen, haben wir so viel damit zu tun. Wie organisiere ich überhaupt meinen Schreibtisch und wie führe ich ein Heft und wie packe ich meinen Schulranzen. Also das ist also unmöglich, da jetzt noch mit einem Sprachenportfolio nebenher zu arbeiten. (1) (L1 Transkript: 00:39:40-9)

Ein anderer Nachteil, den Nina aufzählt, ist die Checklisten der Biografie, die eher demotivierend als motivierend empfunden werden. Die Schüler würden sich mit ihren eigenen Schwierigkeiten konfrontieren müssen, wozu sie keine Lust hätten. Trotz der 'Ich kann...' Formulierungen denkt Nina, dass die Checklisten "negativ belastet" (vgl. L1 Transkript: 00:22:12-5) wären.

Bei Nina ist die vehemente Ablehnung des ESP unüberhörbar. Es wird vor allem als unpraktisch und belastend empfunden, die Menge der Lehrmaterialien und -inhalte sogar unnötig. Nina und ihre Kollegen haben sich gegen den Einsatz entschieden. Dennoch sieht sie einige wenige Vorteile. Sie denkt, dass die erste Seite des Portfolios im Register "Alles über meine Sprachen" der Sprachbiografie den Schülern helfen könne sich ihrem Sprachkönnen bewusst zu werden. Das Ausmalen der Figur sei außerdem motivierend, denn Schüler würden allgemein gerne ausmalen. Was sie aber als wirklich sinnvoll erachtet, ist der Sprachenpass. Wenn er von allen europäischen Schülern ausgefüllt werden würde, dann werde damit eine internationale Vergleichbarkeit erreicht. Leider sieht sie keine großen Chancen dafür, dass das je geschehen werde, da sie selbst niemanden kenne, der dies täte.

Einstellung gegenüber den Zielen und Funktionen des ESP

Trotz Ninas Ablehnung des ESP übernehmen einige der pädagogischen Ziele und Funktionen des ESP doch einen Part in ihrem Unterricht. Sie verfolgt z.B. das Ziel, die kommunikativen Fähigkeiten der Schüler zu verbessern und versteht es als ihre Verantwortung, die Aussprache der Schüler zu korrigieren und viele Sprechanlässe zu geben. Durch den GER sei sie von Anfang an "in die Richtung gestoßen worden, Kommunikation ist das absolute

Ziel des Fremdsprachenunterrichts" (L1 Transkript: 00:11:31-1). Für den Europarat ist eines der erklärten pädagogischen Ziele des ESP: "Enhance the motivation of the learners to improve their ability to communicate in different languages." (vgl. Kapitel 2.4). Hier ist also eine Übereinstimmung zu erkennen. Wobei Nina, wie eben festgestellt, nicht denkt, dass das ESP wirklich motivierend wirke. Daher ist das Ziel des GER zwar klar, aber das Instrument ESP scheint diese Funktion in Ninas Augen nicht zu erfüllen.

Sie hält ihre Schüler vielmehr dazu an, ihre kommunikativen Kompetenzen zu verbessern, indem die mündliche Leistung im Unterricht entsprechend bewertet. Die mündliche Note zählt 50 Prozent der Gesamtleistung und es wird sowohl die Qualität des mündlichen Beitrags als auch die Kooperation bei Gruppenarbeit einbezogen. Was als qualitativ hochwertiger mündlicher Beitrag gewertet wird, versucht Nina ihren Schülern beizubringen, indem sie ihnen Kriterienbögen gibt und sie später ihre Leistungen selbst einschätzen lässt. Zu dieser Selbsteinschätzung werden Einzelgespräche mit den Schülern geführt oder auch schriftlich Rückmeldung gegeben. Wie gut die Schüler in der Lage sind, ihre Noten einzuschätzen und ihre mündlichen Leistungen zu reflektieren, wird nicht bewertet. Es ist jedoch auffällig, dass vor allem die mündlichen Leistungen den Gesamteindruck und das Wohlbefinden von Nina beeinflussen können. Zum einen überwiegt bei einer Unklarheit bei der Endnotvergabe der Anteil der mündlichen Note, zum anderen sind Vokabeltests Teil der mündlichen Note und darin spiegelt sich der Fleiß wider.

...und am Ende habe ich dann irgendwie eine mündliche Note, meinetwegen eine Drei minus, und wenn ich dann sehe, in den Vokabeltests gab es nur Sechsen, dann ist das ist das (eben) dann, dann rechne ich nicht mit einer Drei minus weiter, sondern 'mit einer Vier'. [Ok.] oder auch umgekehrt, wenn jemand dann eine Vier plus (irgendwie) mündlich dann hat, und ich denk für eine Drei minus reicht es eigentlich nicht, sehe dann aber "mensch, dann aber total fleißig, in den Vokabeltests total fleißig, nur Einsen geschrieben" 'dann ist das halt auf dem Zeugnis eine Drei minus' (L1 Transkript: 00:27:13-1)

Wie auch im ESP ist die eigene Reflexion der Leistung der Schüler ein wichtiger Bestandteil von Ninas Unterricht. Sie nutzt Bewertungskriterien, die sie den Schülern offen legt und lässt sie sich selbst einschätzen. Außerdem gibt es Feedbackbögen am Ende des Schuljahres, sodass sie selbst Rückmeldung von den Schülern bekommt. Trotzdem beurteilt sie die Fähigkeit der Schüler, sich eigene Schwächen einzugestehen, als begrenzt und erklärt dies damit, dass Schüler wenig Lust haben, sich mit ihren Schwächen auseinanderzusetzen und eigenständig zu arbeiten. "Und, dieses, was das Portfolio ja eben fördert, dass man selber sagt: 'Ich will jetzt in der nächsten Zeit das und das verbessern, und das und das mach ich um das dann auch zu erreichen' das, das mögen unsere Schüler überhaupt nicht." (L1 Transkript: 00:21:29-6) Ihr Eindruck ist, dass Schüler schon eigene Verantwortung für ihr Lernen übernehmen. Falls eine solche Einstellung vorliegt bewertet sie diese positiv, vielen Schülern fällt aber die Übernahme von Verantwortung sehr schwer.

Vielen Schülern fällt es schwer ihr Arbeitsverhalten zu reflektieren und selbstständig zu arbeiten, sie überlassen vielmehr den Lehrkräften die Verantwortung. Das ESP kann

an einer solchen Grundeinstellung wenig verändern, doch "[d]ie Verantwortung für einen erfolgreichen Fremdsprachenerwerb, den Lerner und Lehrende ja als gemeinsames Ziel anstreben, liegt [bei allen am Lernprozess beteiligten Personen] und kann nicht mehr auf die Lehrperson allein abgeschoben werden, [...]" (Grünewald/ Küster 2009: 111). Mithilfe des ESP können Unterrichtsformen unterstützt werden, die weniger lehrerzentriert sind. Das ESP kann offenen Unterricht ermöglichen, der die Schüler auffordert selbst Verantwortung zu übernehmen. Aber dies ist ein reziproker Prozess: Offener Unterricht kann nur dort entstehen, wo Schüler gewillt sind, eigenverantwortlich zu lernen und gleichzeitig können Schüler nur dann, lernen Eigenverantwortung zu übernehmen, wenn die Unterrichtsform dies erfordert und die Lehrkraft ihnen Verantwortung überträgt.

In diesem Konflikt befindet sich auch Nina, die sich nicht gut mit offenem Unterricht identifizieren kann und viele Nachteile für den Fremdsprachenunterricht sieht:

Also ich gehöre auch zu den Skeptikern des offenen Unterrichts [Ok, mhm.] so, weil, klar bilde ich mir nicht ein, dass die alle mit gespitzten Ohren da sitzen, wenn ich was erzähle, im Frontalunterricht, das wäre Quatsch so zu denken, aber wenn man dann so eine Stationsarbeit zum Beispiel macht, dann (.) kommt schon bei einigen extrem wenig rüber und ich krieg die auch schlecht integriert oder vernünftig beschäftigt. Die stören dann (.) in sehr auffälliger Art und Weise häufig den Rest der Klasse. Und was ich übrigens auch [[Will L1 unbedingt erzählen.]] ganz schwierig finde ist, dass das Sprechen bei solchen offenen Unterrichtsformen ja meistens hinten überfällt. (L1 Transkript: 00:08:18-9)

Andererseits macht sie, wie eingangs erwähnt, auch gerne Projekte mit den Klassen. Diese Projekte, stellt sie dar, als "Bruchstücke" (L1 Transkript: 00:09:11-6) individualisierten und offenen Unterrichts. So versucht sie einen Mittelweg einzuschlagen, der einerseits Schüler auffordert, über ihre eigene Leistung nachzudenken und selbstständig zu arbeiten, andererseits aber auch die Richtlinien der Rahmenpläne erfüllt, indem sie selbst die Verantwortung für den Lerninhalt trägt. Den pädagogischen Funktionen des ESP, die auf Lernerautonomie und Sprachlernbewusstsein ausgerichtet sind, wird dabei wenig Berücksichtigung geschenkt. Schwierigkeiten begegnet sie vor allem an den Stellen, an denen Schüler unmotiviert sind.

Das Ziel des ESP, die Mehrsprachigkeit zu fördern, ist kein Bestandteil ihres Unterrichts. Mit dem Einbeziehen von anderen Muttersprachen in den Unterricht hat sie kaum Erfahrungen und wenn andere Schulsprachen wie Englisch als Bezugspunkt genommen werden, fallen die Schülerreaktionen darauf unterschiedlich aus.

Das weitere Ziel des ESP, den Lernprozess zu berücksichtigen, indem er reflektiert und dokumentiert wird, spielt nur geringfügig eine Rolle in Ninas Unterricht. Die individuelle Lernentwicklung des Schülers fließt zwar in die Bewertung ein, doch der Lernprozess als solcher wird nicht konkret angesprochen und reflektiert.

Ein Äquivalent zur Dokumentationsfunktion des ESP gibt es nach Ninas Meinung in der Schule bisher nicht. Die Vorzeigefunktion, die das ESP z.B. bei einem Schulwechsel übernehmen könnte, stuft sie als gering ein, denn sie betont: "Ich fürchte, es gibt einfach

noch zu viele Schulen, so wie wir selbst, die sagen 'ne, (), das mach ich gar nicht.'" (L1 Transkript: 00:33:27-8). Einige pädagogische Funktionen, wie Kommunikationsförderung und Reflexion, sind Gegenstand ihres Spanischunterrichts, die Dokumentationsfunktion übernimmt lediglich die Zeugnisnote.

Zukunftsansichten

Die Chancen für das ESP, in Hamburg vermehrt zum Einsatz zu kommen, hält Nina für gering: "Aber für das ganze Portfolio, so wie es erschaffen wurde, dafür, das sehe ich also '(keine) großen Chancen in der Zukunft' ich kenn auch keine andere Schule übrigens, die das tatsächlich erfolgreich eingeführt hat." Ihre Motive hierfür decken sich mit den Mängeln, die das ESP für sie hat. Aber sie hat Vorschläge zur Verbesserung. Der Ordner müsste knapper gefasst werden und z.B. ein Teil des Methodenordners ihrer Schule sein. Außerdem wäre es gut, wenn er dem Lehrwerk angegliedert wäre, so könnten Querverweise zu Aufgaben und Buchseiten helfen, die erkannten Schwächen gleich zu üben. Zudem müsste es den Ordner kostenlos verfügbar sein, damit er vermehrt zur Anwendung käme.

Die Schule selbst müsste sich verändern, indem sie z.B. Ordnung und Klarheit darüber schaffe, ob es ein Geschichtsportfolio und einen Methodenordner geben sollte. Insgesamt herrscht bei fächerübergreifenden Materialien eher Unübersichtlichkeit. Eine weitere Schwierigkeit ist, dass die Schüler die Räume für den Spanischunterricht wechseln müssten und dabei sie nicht selbstständig an ihre Materialien dächten. Ein Unterricht, der im Klassenzimmer stattfände, wäre daher vorteilhaft für den Einsatz des ESP, außerdem müsste mehr Unterrichtszeit zur Verfügung stehen.

Nina hatte eine Fortbildung zum Thema 'Referenzrahmen und Portfolio' besucht, erinnert sich jedoch nur an die Beschreibung der Kompetenzstufen, die dort besonders ausführlich behandelt wurden. Interesse an einer weiteren Fortbildung zum ESP habe sie nicht. Sie hielt Individualisierung und Kompetenzorientierung, ein Thema, welches die Schule zu einem Schwerpunkt erklärt hat, für bedeutsamer. Schließlich sieht sie jedoch eine reelle Chance für das Portfolio, wenn es bereits in der Grundschule oder vielleicht der Primarschule im Zusammenhang mit der Vermittlung von Methoden eingeführt werden würde. Das würde sie dabei entlasten, den 10- bzw. 12-jährigen Schülern das Basiswissen darüber näher zu bringen.

Aus diesen Darlegungen von Nina sind erste Schlussfolgerungen möglich. Betrachtet man ihre Aussagen, so ist es unrealistisch, dass das Hamburger ESP in seiner aktuellen Form an dieser Schule eingesetzt wird. Sollte es jedoch eingesetzt werden, so scheint der Schlüssel darin zu liegen, dass es sich besser an die Schule anpassen und einfacher in den Unterricht einzugliedern sein müsste. Sinnvoll wäre es eventuell, wenn Informationsveranstaltung in der Schule direkt stattfänden. Nina hat sich zwar gegen das ESP entschieden, ist aber nicht unbedingt informiert darüber, wie das ESP eingesetzt werden kann. Sie ist mit den Vorteilen und Funktionen des ESP nicht ausreichend vertraut, deshalb zieht sie auch nicht die Möglichkeit in Betracht es fremdsprachenübergreifend zu nutzen. Außer-

dem steht für sie die Erfüllung der Rahmenpläne im Vordergrund, das ESP ist ihr dabei keine Hilfe.

5.2.2. Miriam (L3)

Miriam Jahrgang 1979, sie ist ledig und hat keine Kinder. Ihr Studienort war Heidelberg und ihr Referendariat hat sie zwischen 2008 und 2009 in Karlsruhe absolviert. 2009 hat sie in Hamburg eine Stelle an einem Gymnasium bekommen und ist mit den Fächern Deutsch und Spanisch vollzeit tätig sowie verbeamtet auf Probe. Sie unterrichtet acht Spanischstunden pro Woche, da sie in ihrem ersten Jahr an der Schule ist, konnte sie keine Angaben zur Variation dieser Stunden machen. Sie gab an, das ESP schlecht zu kennen und es nicht zu nutzen. Auch setzt sie keine Portfolioelemente in ihrem Unterricht ein. Sie fühlt sich von ihrer Schulleitung unterstützt und kann auch gut mit ihren Fachkollegen zusammenarbeiten. Das Interview fand an einem Freitag Nachmittag in einer sehr ruhigen Atmosphäre an ihrem eigenen Arbeitsplatz in der Schule statt.

Hintergrundinformationen

Miriam stuft die Rahmenbedingungen ihres Unterrichts als mittelmäßig ein. Die Schülerzahl pro Klasse sei groß, ca. 26, und die Ausstattung schlecht, vier Wörterbücher und keine Smartboards in den Spanischräumen. Das Schülerklientel sei sehr gemischt, da die Schule einen Schwerpunkt auf die Vorbereitung auf einen Beruf und nicht auf das Studium lege, stünde Leistung, die sich in der Ziffernnote zeige, nicht allein im Vordergrund. Die Einstellung der Schüler zum Fach Spanisch bezeichnet Miriam als überwiegend positiv, was sich auch an den Zahlen bemerkbar mache; Französisch wäre wesentlich unbeliebter.

In ihrem Unterricht orientiert sich Miriam hauptsächlich an dem Lehrwerk *Línea Amarilla* vom Cornelsen Verlag. Sie findet es thematisch sehr schülernah und ihr gefallen die Unterrichtsvorschläge und -methoden wie z.B. das Gestalten einer Fotolovestory darin. Neben der Orientierung am Lehrwerk, versucht sie anzuwenden, was sie im Referendariat gelernt hat. Das begründet sie mit seiner geringen zeitlichen Entfernung. Dort war ein Schwerpunkt die Schüleraktivierung zu Stundenbeginn, für die sie gerne Tandembögen erstellt und genutzt hat. Mit der Einführung einer neuen Methode, die Vokabeln in ganzen Sätzen zu lernen, hat sie die Erfahrung gemacht, dass Schüler der neunten Klasse dem gegenüber ablehnend reagiert haben. Ansonsten lässt sie die Schüler viel in Paaren arbeiten, weniger in Gruppen, da das zu aufwendig sei. Bei Textarbeit variiert sie die Herangehensweisen, z.B. indem sie Lückentexte oder Textpuzzle oder Tandembögen nutzt.

Aussagen zum GER und Kenntnisstand über das ESP

Der GER gefällt Miriam, denn sie findet eine Standardisierung und Vergleichbarkeit praktisch. Sie selbst konnte so in einem Französischkurs für sich ihren Lernstand einstufen und

für die Schüler scheint es vorteilhaft, wenn sie ins Ausland gehen. Was genau sie im Ausland mit dem Wissen einer Niveaustufe anfangen sollen, sagt sie nicht. Das ESP kennt sie aus dem Referendariat, indem es sehr angepriesen wurde: "[...] es wurde uns auch nahegelegt, dass wir das machen sollen." (L3 Transkript: 00:16:08-7) Außerdem wird es in einer anderen Klasse genutzt und sie konnte einen Blick in den Ordner werfen. Sie versteht ihn als Dokumentationsinstrument mit Arbeitsblättern und eine Sammlung von Arbeiten, die vom Lehrer kommentiert würden.

Gründe für Nutzen und Nicht-Nutzen des ESP

Miriams Gründe dafür, dass sie das ESP nicht nutzt, sind nicht so eindeutig, wie die von Nina. Vielmehr hat sie den Eindruck vermittelt, als Anfängerin sich erst einmal einfinden zu müssen: "[...] also da ich im ersten Lernjahr bin, versuche ich noch sehr viel anzuwenden, was man beigebracht bekommt." (L3 Transkript: 00:07:37-9). Doch sie ist davon überzeugt, dass Neuheiten am besten von Beginn an eingeführt werden sollten: "[...] also ich denk, wenn man das spät einführt, kommt meistens Protest, aber wenn man das von Anfang an macht, glaube ich, dass die Schüler das schon positiv aufnehmen werden." (L3 Transkript: 00:20:14-3) Sie erwartet also, dass es einfacher sei, eine Anfängerklassse an das ESP zu gewöhnen und sei dazu auch gewillt: "Also von daher, hätte ich es mir im ersten Jahr würde ich es mir auf jeden Fall überlegen das anzuwenden." (Transkript L3: 00:17:07-1) So zeigt sie Interesse, das ESP in einer Anfängerklassse, nicht aber in höheren Klassen einzusetzen. Sie betont, wie abhängig der ESP-Einsatz von dem Willen der Lehrkraft ist: "[...] man [muss] natürlich bereit sein, diesem Portfolio natürlich dann auch Platz einzuräumen in seinem Unterricht." (L3 Transkript: 00:20:26-1).

Dieser Willen, denkt sie, sei unwahrscheinlich bei älteren Lehrkräften vorzufinden, denn die seien schon lange im Beruf und wollten ihre Methoden nicht mehr verändern. Bei ihr selbst bestehe der Wille auch nur unter der Voraussetzung, dass sie von seiner Wirksamkeit überzeugt sei (vgl. L3 Transkript: 00:42:24-8). Auch wenn Miriam nicht völlig ablehnend eingestellt ist, so ist sie aber auch nicht vollkommen überzeugt und nur unter bestimmten Bedingungen gewillt, das ESP einzuführen. Ein Grund für ihre Skepsis ist ihre Überzeugung, dass es mit erheblichen Arbeitsaufwand verbunden ist.

Sie betrachtet das ESP als "sehr aufwendig", was sie auch in der Antwort auf die Frage "Welche Vorteile erhoffst du dir davon?" mit einbringt (L3 Transkript: 00:17:07-1) und somit auf diese positiv formulierte Frage eine negative Antwort gibt. Auf eine andere Frage nach der Mehrbelastung, antwortet sie mit einer langen Liste:

*Naja gut, man muss ja erst mal () organisieren. Dass man was bestellen muss, diese ganzen Ordner. Da wüsste ich jetzt zum Beispiel gar nicht, an wen muss ich mich wenden? Wo bekomme ich das her? Kostet das was? ((Lacht)) Das sind alles Dinge, die, die ich jetzt zum Beispiel nicht wüsste. * Das müsste ich jetzt erst mal recherchieren. [...] Und vielleicht auch die Schwierigkeiten "was mache ich dann damit?" also der Umgang damit. Was, wie gehe ich da nun mit um? (L3 Transkript: 00:21:35-1)*

Sie stellt Vermutungen darüber an, wie zu verfahren ist, stellt aber klar, dass die Anwendung aus ihrer Sicht korrekt ablaufen muss, sonst sei der Nutzen nicht gegeben:

Aber ich denk, da müsst man sich ja schon richtig einarbeiten, weil sonst hat das ja überhaupt keinen, wenn man das schlampig macht, schon in der Vorbereitung, denke ich nützt das den Schülern auch nichts. (1) (L3 Transkript: 00:19:19-8)

So denkt sie z.B., dass die Ordner regelmäßig von ihr kontrolliert werden müssten. Und diese Belastung ist ein abschreckender Gedanke, denn schon jetzt hat die Qualität ihres Unterrichts aufgrund von Zeitmangel nachgelassen, was sie leise bedauert: "‘Das schafft man nicht. Das schaffe ich nicht mehr.‘ Also im Grunde, denke ich, habe ich teilweise besseren Unterricht gemacht als jetzt." (L3 Transkript: 00:27:09-0).

Im Umkehrschluss bedeutet das für Miriam: Sie würde das ESP nutzen, wenn seine Wirksamkeit gegeben wäre. Diese ist allerdings nur mit sehr guter Vorbereitung gegeben, was wiederum Mehrarbeit bedeutet. Demzufolge muss die Wirksamkeit die Belastung aufwiegen. Dieser Gedanke beeinflusst ihre Entscheidungen auf vielen Ebenen. In ihrem Unterricht ist daher Effektivität und Zeitersparnis für sich und für die Schüler ein übergeordnetes Ziel. Folglich erachtet sie die Zeit, die sie für das Projekt der Fotolovestory verwendet hat, mit Blick auf die darauf folgende Klassenarbeit als verloren: "Und letztendlich, wie bei vielen Formen des offenen Unterrichts muss man sich ja letztendlich immer die Frage stellen, wie weit kommt dabei noch was raus oder ist das jetzt nur Bespaßung?" (L3 Transkript: 00:18:30-4). Im Endeffekt wird also klar, das primäre Ziel des Unterrichts ist die Vorbereitung auf Klassenarbeiten, sodass dort abgefragtes Wissen korrekt wiedergegeben werden kann. Daneben kann die Motivation ("Bespaßung") der Schüler nur begrenzt stattfinden und Projekte, bei denen der Unterricht geöffnet und die Lernerautonomie gefördert wird, können nur selten stattfinden.

Als Vorteil erkennt Miriam im Gegensatz zu Nina den Wert, den das Portfolio haben kann, wenn es um das Systematisieren und Protokollieren von Unterlagen geht (vgl. L3 Transkript: 00:40:02-7). Dies kann den Schülern gut mithilfe des ESP beigebracht werden, so verkörpert es in diesem Zusammenhang doch Arbeitserleichterung und nicht nur Zusatzbelastung.

Einstellung gegenüber den Zielen und Funktionen des ESP

Eine dokumentierende Funktion der Schülerleistung, wie sie das ESP leistet, übernimmt in der Schule, genauso wie Nina es beschreibt (vgl. 5.2.1), zur Zeit nur die Zensurengebung. Die Idee das ESP als Brückenschlag zwischen Schulformen oder der Schule und dem Beruf zu nutzen, kann Miriam nicht nachvollziehen.

Wenngleich die Dokumentationsfunktion nicht erfüllt wird, sind einige der pädagogischen Funktionen teilweise Elemente von Miriams Unterrichts. So ist die Stärkung der kommunikativen Fähigkeiten wichtig und die mündliche Leistung maßgeblich für die Zeugnisnote: "Mündlich wird stärker gewichtet als schriftlich. Und zwar ja, also das Mündliche

ist das, was eigentlich ausschlaggebend ist. Es ist nicht geregelt, wie stark das jetzt sein muss, aber das Schriftliche darf auf keinen Fall stärker gewertet werden als das Mündliche, das ist, glaub ich, so eine Regel." (L3 Transkript: 00:32:12-5). Ein Austausch mit Spanien hat diese Kompetenz stark verbessert und außerdem interkulturelle Erfahrungen gebracht. In einer anschließenden Reflexion darüber hatten die Schüler gemerkt,

dass sie sich die ersten paar Tage, so, sehr viel, sehr schwer getan haben und nachdem sie dann, nachdem die Spanier ein paar Tage da waren, hätten sie schon viel flüssiger sprechen können. Also hier diese Hemmschwelle, das haben sie dann schon wahrgenommen. Aber, ich denke dann, da braucht es dann solche Anlässe. So von alleine reflektieren die, glaube ich, relativ wenig über ihr Sprachen, über ihr Sprachenlernen, ja. (L3 Transkript: 00:37:14-0)

In dieser Aussage wird zudem ersichtlich, dass auch das Nachdenken über den Lernprozess Teil von Miriams Unterrichts ist, jedoch nur dann, wenn es besondere Anlässe gibt.

Auf andere Art fördert sie die Evaluierung des Lernprozesses und der eigenen Leistung, indem sie Bewertungskriterien an die Hand gibt. Diese gelten für die Textproduktion und werden den Schülern vor und während der Klausuren gereicht. Mithilfe dieser Kriterien wird die Beurteilung der schriftlichen Aufgaben transparenter; die Schüler können das Zustandekommen ihrer Note nachvollziehen, was sie in ihrer Reflexion unterstützt. Unterschieden wird zwischen der inhaltlichen und der sprachlichen Ebene, denen diverse Kriterien, wie z.B. "Habe ich Satzkonnectoren verwendet, sodass sich der Text flüssig liest?" (L3 Transkript: 00:30:27-5) zugeordnet sind. Für die Hör- und Lesekompetenz gibt es keine Kriterien: "Also jetzt Hören und Schreiben, Hören und Lesen, ne, habe ich das, kenne ich das nicht, weil finde ich auch schwierig wie will man das bewerten." (L3 Transkript: 00:30:30-8) Für die Bewertung von Sprechkompetenz hatte sie einmal Kriterien entwickelt, allerdings spezifisch für das Vorlesen und sie hat diese nur in einem singulären Kontext genutzt.

Mit der Motivation der Schüler hat Miriam im Kontrast zu Nina wenig Probleme. Zum einen wird Spanisch dem Französischen gegenüber bevorzugt gewählt, zum anderen fördert der Schüleraustausch die positive Haltung. Individuelles Lernen und Binnendifferenzierung nimmt nur dann einen Teil des Unterrichts ein, wenn es dringend nötig ist und auch die individuelle Bewertung spielt nur bei auffälligen Schülern eine Rolle. Herausragende Leistungen des individuellen Lernprozesses werden zumeist zwar gewürdigt, spiegeln sich dennoch selten unmittelbar in der Note wieder.

I: Mhm. Beziehst du den Prozess mit ein? Also den Lernprozess?

*L3: Mhm. Also ja, also insofern, dass natürlich, es fällt mir natürlich auf, wenn ein schlechter Schüler mal eine gute Arbeit schreibt. Ich beziehe den jetzt nicht insofern ein, dass der eine bessere Note kriegt, weil ich denk "Wow, der hat sich jetzt verbessert, erst mal hier noch eine halbe ((lacht)) Note besser oder so." * Aber ich beziehe die insofern ein, dass natürlich der Schüler ja, ein besonderes Lob von mir bekommt. Oder dem schreibe ich dann ein Kommentar drunter und sag halt auch "hast du toll gemacht. Hast dich um eine Note verbessert, toll." Also so was in der Art, also ich beziehe den mit ein insofern,*

dass ich das registriere und anerkenne, aber es ist jetzt nicht so, dass ich da ja, dass ich da bessere Noten gebe. (L3 Transkript: 00:33:04-4 - 00:33:59-1)

Der pädagogischen Funktion des ESP, die den Lernprozess in den Mittelpunkt rückt, wird demzufolge hier keine so große Relevanz beigemessen. Der Prozess des Lernens spielt nur, ähnlich wie guter Wille, der sich in guten Vokabeltests zeigen kann, bei der letztendlichen Notenvergabe eine Rolle und kann bei einer Uneindeutigkeit entscheidend sein, aber er wird nicht in das Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt und der Schüler wird nicht aufgefordert, ihn bewusst zu lenken.

In abschließender Betrachtung wird die dokumentierende Funktion des ESP bisher nicht erfüllt und wäre daher innovativ im Fremdsprachenunterricht. Die Reflexions- und Vorzeigefunktion, die es damit übernehmen würde, wäre zuträglich für den Unterricht, denn gerade an dieser Schule könnten die Schüler das Dokument für eine Bewerbungsmappe nutzen. Außerdem könnte der Lernprozess betont werden, z.B. durch vermehrte Aufforderung zu reflektieren und evaluieren. Die pädagogischen Funktionen des ESP, wie Unterstützung der kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen, übernimmt in diesem Unterricht vor allem ein Schüleraustausch. Das autonome Lernen steht indes im Hintergrund und kommt nur am Rande, z.B. in Projekten zur Geltung, was im Zusammenhang mit der Unterrichtsorientierung an testbaren Kompetenzen steht.

Zukunftsansichten

"Ich denk, dass es das Portfolio sehr schwer haben wird ((lacht)) *. Ich denke, dass die meisten doch eher dagegen sind." (L3 Transkript: 00:41:24-8) Diesen Kommentar rechnet dem ESP unter den gegebenen Umständen eindeutig schlechte Chancen zu. Miriam zufolge gibt es eine Reihe von Dingen, die sich ändern müssten, damit die Chancen besser wären. Sie denkt dabei an Informationsveranstaltungen und Fachschaftskonferenzen sowie an die Verteilung von Gratisexemplaren des ESP Ordners.

Würden Stunden für die Planung bereit gestellt, bekäme das ESP zudem eine andere Bedeutung und gewänne an Akzeptanz. Diese müsste zusätzlich durch Informationsveranstaltungen, die die Wirksamkeit und den Nutzen der Portfolios hervorheben, fundiert werden, denn insgesamt scheint relativ wenig über das ESP bekannt zu sein, Miriam beschreibt: "Ja ich denk, das ist so das Hauptproblem, dass man eben nicht so genau weiß, dass man nicht viel weiß, ja." (L3 Transkript: 00:43:50-1). Das Instrument würde durch zeitliche Zugeständnisse und angeleitete Einarbeitungsphasen aufgewertet werden, es erlänge zentrales Interesse und somit könnten die Chancen für seinen Einsatz erheblich gesteigert werden.

Erste Schlussfolgerungen lassen zu, dass Miriams Unterrichtsgestaltung, ähnlich wie Ninas, eng an dem Lehrwerk orientiert. Daher wäre auch in ihrem Fall eine Verflechtung von Lehrwerk und Portfolio sicherlich günstig, vor allem vor dem Hintergrund, dass Miriam Berufseinsteigerin ist. Für sie als Anfängerin hat das Schulbuch vorwiegend den Nutzen der orientierungsgebene Hilfsquelle, mit der sie sowohl inhaltlich nicht missgeleitet wird,

als auch zeitliche Ersparnisse hat. Um den Anreiz das ESP zu nutzen zu erhöhen, könnte es Teile dieser Lehrwerkfunktionen übernehmen, indem methodische Vorgehensweisen oder gezielte Klassenarbeitsvorbereitung darin eingebettet wären. Überdies ist ein anderer Vorschlag die ESP-Elemente selbst in das Schulbuch zu implementieren, sodass es nicht ein zusätzlich zu bedenkendes Instrument darstellte und per se dem Fremdsprachenunterricht angegliedert wäre.

5.3. Schwerpunktbezogene Einzelfalldarstellung

In diesem Abschnitt geht es darum die Ergebnisse der vorangegangenen Einzelfallanalysen zu ergänzen. Dies geschieht nach einem ähnlichen Schema wie in der ausführlichen Einzelfalldarstellung. Die Personen werden einzeln mit Angabe von demographischen Daten vorgestellt. Danach werden jedoch nicht alle Kategorien und Variablen analysiert, sondern nur solche, die als besonders wertvolle Ergänzungen zu den ausführlich dargestellten Einzelfällen gesehen werden und weil sie der direkten Beantwortung der Forschungsfragen dienen. Dies geschieht auf Grund dessen, dass ein noch umfassenderes Bild gezeigt werden soll, indem möglichst viele Einzelmeinungen zum Ausdruck kommen; die Analyse soll einen Einblick in die Unterschiedlichkeit subjektiver Wahrnehmungen bieten.

5.3.1. Tanja (L2)

Tanja ist eine Frau, die 1975 geboren wurde. Sie ist ledig, hat keine Kinder, hat in Hamburg und Berlin studiert und ihr Referendariat zwischen 2008 und 2009 in Tübingen absolviert. Sie unterrichtet die Fächer Spanisch und Englisch und ist seit 2009, d.h. in ihrem ersten Schuljahr Teilzeit an der Schule tätig. Außerdem ist sie Beamtin auf Probe. Sie unterrichtet 19 Stunden Spanisch pro Woche, da es ihr erstes Schuljahr ist, gab es keine Variation. Sie kennt das ESP mittelmäßig bis schlecht und nutzt es nicht. Dafür macht sie teilweise Gebrauch von Portfolioelementen aus dem zum Lehrbuch gehörigen Arbeitsheft. Sie fühlt sich teilweise von ihrer Schulleitung unterstützt und kann gut mit ihren Fachkollegen zusammenarbeiten. Das Interview mit ihr gestaltete sich schwierig, da sie keinen Raum organisiert hatte und sie sehr unsicher wirkte und leise sprach.

Kenntnisstand über das ESP

Tanja kennt das ESP aus dem Referendariat. Dort wurde ihr der Eindruck vermittelt, dass es zwar auf der einen Seite die aktuellen Diskussionen des Fremdsprachenunterrichtes dominiere, doch auf der anderen Seite vielfach als überbewertet und idealisiert betrachtet werde. Ihre Dozenten haben folgendermaßen darauf reagiert: "Ihr wisst ja, das ist ja gerade so das Ding, was grade so überall gemacht wird. Worüber man sprechen muss." (L2 Transkript: 00:13:16-7) Sie erklärt sich das damit, dass der Portfolioansatz zwar als Neuheit gilt, jedoch nicht als wirklich innovativ empfunden wird. Die theoretischen An-

sätze und seine Funktionen sind nicht erstmalig im Gespräch und wurden auch schon vor der Entstehung des ESP in den Unterricht einbezogen. An dieser Stelle ist anzumerken, dass Tanja sich unter der Portfolioarbeit auch lediglich das Abheften von Texten oder Hervorheben von gelungenen Arbeiten vorstellt.

Einstellung gegenüber den Zielen und Funktionen des ESP

In der Praxis ist es tatsächlich aber so, dass die Ziele und Funktionen des Portfolios sich in Tanjas Unterricht wenig wiederfinden lassen. Ihre persönliche Meinungen zu den Überlegungen ist sehr aufschlussreich und interessant, aber es bestehen Schwierigkeiten in der Umsetzung.

Tanja stellt z.B. mit ihrer Sicht darauf, das ESP als Verbindungsstück zwischen verschiedenen Schulformen zu nutzen, eine Ausnahme zu Nina und Miriam dar. Sie kann es sich gut vorstellen, dass insbesondere mit Blick auf die eventuell bevorstehende Primarschule, das ESP solch eine Funktion übernehmen könne, denn die Schüler kommen zur Zeit. mit mit völlig unterschiedlichen Voraussetzungen in Englisch in das Gymnasium, wenn die Primarschule eingeführt würde, sei das in Spanisch auch der Fall. "Und dann müsste man nicht alle auf den gleichen Stand setzen wollen, am Anfang der fünften Klasse." (L2 Transkript: 00:04:37-2).

Außerdem sei durch eine Dokumentation des Lernprozesses auch ein jahrgangsunabhängiger Rückblick auf den Lernprozess möglich, was aktuell kaum machbar sei und auch nicht angeregt. Individuelle Bewertung könnte dadurch mehr Bedeutung gewinnen und Reflexion stimuliert werden, denn bezüglich des kategoriengeleiteten Nachsinnens und des Bewusstseins über Sprache und das Sprachenlernen macht Tanja ähnliche Beobachtungen wie ihre Kollegin Miriam. Die Schüler denken nicht viel über z.B. die Herkunft eines Wortes nach.

Tanja beobachtet, dass sie im Vergleich mit den Schülern aus ihrem Referendariat in Tübingen den Eindruck hat, die Schüler in Hamburg seien unselbstständiger und übernehmen weniger Eigenverantwortung. "Also da [[Referendariat in Tübingen]] waren die Schüler halt von klein auf halt viel mehr gewöhnt Verantwortung zu übernehmen. Für ihren Lernprozess zu übernehmen. Das finde ich, ist hier teilweise wenig." (L2 Transkript: 00:07:24-7) Sie schreibt diesen Umstand dem Naturell der Schüler zu, die Spanisch als Unterrichtsfach wählen. Die Fremdsprache hat an der Schule den Ruf, verglichen mit Latein und Französisch, am wenigsten anspruchsvoll zu sein: "Aber da zieht Spanisch halt leider wohl teilweise die Schüler, an die meinen: 'Hey, das klappt schon locker.'" (L2 Transkript: 00:02:50-8)

In diesem Zusammenhang hat Tanja ebenfalls die Erfahrung gemacht, dass die Schüler an ihrer aktuellen Schule nicht unbedingt an Entscheidungen den Unterricht betreffend, beteiligt werden wollen. Sie selbst übergebe gerne Entscheidungen und Verantwortung in die Gruppe, erlebe aber Schwierigkeiten damit:

Und ich muss jetzt gerade so ein bisschen lernen, das eher selber zu ent-

scheiden, glaube ich. Eher so genau die umgekehrte Richtung, also eher so weg von diesem: "Diese viele Möglichkeiten hätten wir" Sondern mehr zu sagen: "So läuft es." Das wär. ich glaube das wäre, würde zu mehr, habe ich zumindest den Eindruck, dass es zu mehr Zufriedenheit führt. Was mich wundert, weil eigentlich will man ja mitentscheiden und wissen, worum es geht. (L2 Transkript: 00:25:41-1)

Dies ist ein gutes Beispiel dafür, dass sie Eigenverantwortung oder Autonomie als wichtig erachtet, demgegenüber ihr die Realisierung dieser Ziele allerdings Schwierigkeiten bereitet, denn die Schüler sind mit solchen Umgangs- und Arbeitsformen nicht vertraut. In einem Interviewabschnitt beschreibt sie diese Problematik ausführlich und gewährt auf diese Art einen sehr aufschlussreichen Einblick in ihre Situation:

I: Was magst du am Unterricht? Oder am Unterrichten?

L2: (1) Ähm, ich mag besonders die Phasen wo, wenn man so weit ist, dass, das das auch klappt eben selbstständig, selbstständiger zu arbeiten. Wenn man irgendwie auch Projekte irgendwie schon angehen kann. Und, dass die Schüler wirklich selber auch Verantwortung übernehmen wollen auch dann, dass das dann klappt und dass man eben dann ein schönes Produkt hat. Ja so was (finde ich dann, bringt eher auch Spaß.) Ja und der Weg dahin, dass man einfach überhaupt so weit ist und teilweise denn schwieriger dann.

I: Also so die, sobald du den Unterricht mehr öffnen kannst. [Ja.] Ist es für dich angenehmer.

L2: Ja. Sobald das-. () kann man sich selber einfach mehr zurück nehmen.

I: Das ist aber schwierig weil-

L2: Ich finde es, ich finde es schwierig, weil viele es weniger gewöhnt-. (L2 Transkript: 00:06:47-4 - 00:07:24-7)

Sie weist an dieser Stelle darauf hin, dass Schüler autonomes Lernen erst erlernen müssen und dass es dazu nötig ist, dass die Kollegen zusammenarbeiten und gleiche Zielsetzungen haben. Für sie alleine ist es, vor allem als Berufsanfängerin, nicht einfach, den Schülern diese Art der Erarbeitung von Wissen nahezubringen. Wird jedoch gemeinsam daran gearbeitet vereinfacht sich der Umstand, besonders dann, wenn die gemeinsamen Ziele von Beginn an verfolgt werden. Das heißt im Bezug auf das Portfolio, müssten die Schüler sehr früh daran gewöhnt werden. Es ist wichtig zusammen zu arbeiten und die selben Zielvorstellungen zu verfolgen, gleichzeitig ist es sehr vorteilhaft, möglichst früh mit einer Einführung zu beginnen und die Schüler daran zu gewöhnen.

Zukunftsansichten

Tanja schreibt dem ESP gute Chancen zu, sofern die Primarschule eingeführt würde. In diesem Fall müsste nämlich für einen Übergang von der sechsten zur siebten Klasse gesorgt werden und es könne nicht mehr darauf verwiesen werden, dass in der Grundschule nur gesungen oder gespielt würde.

Sie selbst hat bisher nicht darüber nachgedacht, es zu nutzen:

Ich habe mir einfach gar nicht so Gedanken drüber gemacht das, zu nutzen oder nicht zu nutzen, muss ich sagen. Das ich da. Also man kann ja nicht. Man kann ja immer ganz viele Sachen machen, also ich wollte ja, ist ja nicht die einzige Sache, die man noch im Unterricht machen kann. (L2 Transkript: 00:16:12-1)

Da sie in ihrem ersten Berufsjahr unterrichtet, hat sie die bisherige Zeit dazu genutzt, sich einzufinden und orientiert sich in erster Linie an dem Vorgehen ihrer Kollegen.

Bei einer offiziellen Einführung des ESP wäre sie an einer Fortbildung oder Informationsveranstaltung interessiert. Auch sieht sie keine Probleme gleich mit dem Einsatz zu beginnen: "So wie ich es verstehe, als so diese Sammlung von guten Dingen, die ich geschrieben habe, auf die ich stolz bin, das könnte man ja jederzeit anfangen, das ist ja eigentlich kein Aufwand, groß. ()." (L2 Transkript: 00:06:41-4).

5.3.2. Christina (L4)

Das vierte Interview wurde mit Christina geführt. Sie ist weiblich, wurde 1952 geboren, ist geschieden und hat zwei Kinder. Sie hat in Würzburg und München studiert und ihr Referendariat 1977-1979 in München gemacht. 1979 war ihr Arbeitsantritt, sie ist verbeamtet und arbeitet Teilzeit. Sie hat deutlich mehr Lebens- und Unterrichtserfahrung als die anderen Probanden und gehört in die Kategorie Lehrer, bei der Miriam Probleme sieht, dass sich das ESP durchsetzen wird. Ihre Unterrichtsfächer sind Englisch, Spanisch und Französisch. Spanisch lehrt sie 16 Stunden in der Woche, wobei diese Zahl in den letzten Jahren zugenommen hat. Sie sagt, dass sie das ESP gut kenne, es jedoch nicht nutze. Sie habe ein eigenes Portfolio, nutze aber nicht die anderen Instrumente in den Arbeitsheften. Sie fühlt sich nicht von ihrer Schulleitung unterstützt und kann gut mit den Fachkollegen zusammenarbeiten. Das Interview verlief ohne Probleme und war sehr angenehm, da sie viel von sich aus sprach.

Aussagen zum Kenntnisstand über das ESP

Christina kennt das ESP von einem Fremdsprachenkongress in Hamburg, der 1994 stattgefunden hat. Sie hat es sich daraufhin angesehen und auch später die Version vom Diesterwegverlag, sich aber dagegen entschieden, da sie von seiner Aufmachung und insbesondere den Checklisten nicht überzeugt ist. Sie hat statt dessen aber ein anderes Portfolio, in dem die Schüler bestimmte Arbeiten sammeln. Die Lehrerin hat dafür ganz bestimmte kreative Aufgaben: "Nein, dann sag ich immer: 'Das ist für den Ordner.' und das wird vorher dann oder ich sammel das ein und mach dann zum Tag der offenen Tür, mache ich dann eine Stellwand oder erst wird es aufgehängt im Klassenraum." (L4 Transkript: 00:12:42-5) Die Arbeiten darin werden zwar vorher eingesammelt und bewertet, sie werden aber nicht korrigiert. Es ist eine Art Vorzeigeportfolio, welches die schönen Ergebnisse des Spanischunterrichts aufhebt. Einige Elemente ähneln dem ESP, z.B. stellen die Schüler sich auf

der ersten Seite "Soy Yo" selbst vor und beschreiben auf folgenden Seiten ihre Haustiere, ihren Wohnraum, ect. Die Idee stammt aus ihrem ehemaligen Lehrbuch Gente Joven (Ernst Klett Verlag), in dem sich Arbeitsblätter mit diesen Aufgaben befanden. Christina hat diese Idee sogar nach Abschaffung des Buches fest in ihren Unterricht integriert und die Schüler der fünften bis achten Klasse besitzen ein solches Portfolio.

Einstellung gegenüber den Zielen und Funktionen des ESP

Die Dokumentationsfunktion kam in diesem Interview nicht zur Sprache, daher bezieht sich diese Zusammenstellung ausschließlich auf die pädagogischen Funktionen.

Das aktuelle Spanischlehrwerk Línea Amarilla der Schule stellt die Grundlage des Unterrichts von Christina dar. Es gibt darin Hörverstehens- und Sprechübungen, die sie gerne nutzt, um kommunikative Fähigkeiten zu verbessern. Außerdem spielen diese auch eine Rolle bei der Bewertung, die mündliche Note überwiegt in der Regel, wobei sie Ausnahmen macht und so der individuellen Bewertung Vorrang gewährt.

Aber in der 6., 7. Klasse sind manche noch so schüchtern und ich sehe es nicht ein, dass, wenn einer Einsen im Schriftlichen hat und alle Vokabeln und alles gut kennt, aber sich nie von sich aus meldet, ich finde, der kann auch eine Eins kriegen bei mir. Auch wenn der Mündlich nicht dauerhaft Eins ist und sich immer einbringt. (L4 Transkript: 00:17:08-9)

Die mündliche Note setzt sich aus dem Ausdruck und der Aussprache, den Portfolioteilen und den Vokabeltests zusammen, wobei Christina auf die begrenzten Bewertungsmöglichkeiten des Mündlichen hinweist, denn dafür sei in der Regel eine mündliche Prüfung nötig, die jedoch aus zeitlichen Gründen gar nicht praktikabel sei.

Im Bezug auf die Fähigkeit, den eigenen Lernprozess zu reflektieren, hat die Lehrerin nicht viel Vertrauen in die Schüler. Es ist kein Bestandteil ihres Unterrichts und sie sieht auch die Checklisten des ESP mit sehr skeptischen Augen:

Ich sage ja, das ist- ich finde die Fragen, das ist zu subjektiv. Jeder, wie er es wahrnimmt, also der eine versteht da unter "gut" das und der andere versteht unter "gut" das. Wie soll man den Kindern erst mal beibringen, das ist gut? Und das ist nicht gut? Wenn sie das so finden, die denken, da können sie einmal sagen, was sie selber meinen, also schreiben sie hin. Außerdem machen sie es immer sehr, sehr schnell. Und denken manchmal gar nicht drüber nach. Ich bin sogar davon überzeugt, wenn man denen an-, mit einer Woche Intervall denselben Test, dieselben Fragenbögen geben würde, würden sie anders antworten. (L4 Transkript: 00:40:09-8)

Sie glaubt, speziell die jungen Lerner könnten nicht bewusst mit Sprache und dem Lernprozess umgehen oder davon profitieren. Das eigenständige Lernen sei eine Überforderung der jüngeren Schüler und man dürfe ihnen diese Verantwortung nicht überlassen. So wenig erfolgversprechend ihr diese Übertragung von Verantwortung für den Lernprozess erscheint, so wenig glaubt sie an offene Unterrichtsformen. Es sei wichtig, dass die Schüler üben, was sie nicht können und das würden sie in dem Fall nicht tun: "Also wenn so Freiarbeit

und so, da sucht sich ja jeder das, was er gut kann. Das ist eine Illusion zu glauben, dass jeder Schüler sich damit beschäftigt, was er nicht kann." (L4 Transkript: 00:21:42-3). Bei den jüngeren Schülern seien sehr konkrete Arbeitsanweisungen unverzichtbar.

Diese Perspektive, dass Schülern keine Eigenverantwortung zuzutrauen ist, ist vor dem Hintergrund zu sehen, dass Christina Klassengrößen von dreißig Schülern hat. Diese große Zahl hindert sie daran, den einzelnen Schülern mehr zuzutrauen, denn individuelle Betreuung, die sie für eigenverantwortliches Lernen und offene Methoden als notwendig erachtet, ist so gar nicht möglich.

Es gibt halt Leute, die sagen: "Also ihr müsst das sehen und eure Schwächen erkennen und daran dann arbeiten." Das wäre ganz toll in einer optimalen, äh, äh, Schule. Äh, ginge das vielleicht. Aber wenn wir da 30 drin sitzen haben, dann, ne. Dann mache ich das nicht. Also wenn ich da 10 Kinder habe und sage so, du arbeitest dies oder das, wäre was völlig anderes. Aber in der Menge könnte ich das nicht machen. (L4 Transkript: 00:35:37-7)

Christina stellt sehr viele Bezüge zu anderen Schulsprachen her. Da sie drei Sprachen unterrichtet, hat sie einen guten Überblick und kann den Schülern immer wieder helfen, z.B. Verknüpfungen von Englisch und Spanisch zu zeigen. Diese Hilfestellung gibt sie nicht nur bei einzelnen Vokabeln, sondern auch bei grammatischen Formen. Sie vergleicht z.B. das spanische *Indefinido* mit dem englischen *Simple Present*.

Zu resümieren bleibt, dass Christinas Unterricht sich stark von den Schwerpunkten, die das ESP setzt, unterscheidet. Das Bewusstsein für den Lernprozess und die Sprache sowie Lernerautonomie empfindet sie als Überforderung der Schüler. Aus ihrem Blickwinkel sieht sie sich selbst in der Verantwortung, den Schülern das zu lehren, was sie lernen müssen, um später eine Sprache zu beherrschen. Das bedeutet auch, dass sie Sorge dafür zu tragen hat, dass ihre Schüler an ihren Schwächen arbeiteten. Auf der anderen Seite fördert sie Sprachbewusstsein, indem sie z.B. Parallelen zwischen unterschiedlichen Schulsprachen zieht.

Zukunftsansichten

Christinas Antwort auf die Frage nach den Zukunftschancen, die sie dem ESP zurechnet, ist unmissverständlich: "Also, wenn das wirklich der Knüller wäre, hätte sich das längst etabliert. Das ist, äh, weiß ich nicht. Das wird im Sande verlaufen, meiner Meinung nach." (L4 Transkript: 00:39:13-8) Sie erklärt, dass sie den standardisierten Prüfungen, wie DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera) vom Instituto Cervantes (vgl. Instituto Cervantes o.J.) mehr Chancen einräumt, denn diese Zertifikate gäben Auskunft über den Wissensstand, was das ESP nicht erreicht.

Der Frage nach den Veränderungen, die es geben müsste, damit das ESP sich durchsetzt, weicht sie aus und betont stattdessen noch einmal ihre abgeneigte Haltung dazu. Christina kann sich in keiner Weise vorstellen mit dem ESP zu arbeiten und zieht die Möglichkeit nicht in Betracht. Auch eine Gesamteinschätzung des Interviews lässt schließen, dass sie

sich von dem ESP nicht überzeugen lassen wird und dass es kein Instrument ist, mit dem sie arbeiten möchte. Selbst eine Vorstellung des ESP auf dem Fremdsprachenkongress in Hamburg hat sie nicht überzeugt: "Da wurde das vorgestellt von einer Dame aus Belgien, die da sehr viel Reklame für gemacht hat. Und dann habe ich das auch alles angeguckt und es gibt ja inzwischen auch von den Verlagen, ich glaube Diesterwegverlag hat jetzt ja, äh, Blätter, aber davon halte ich überhaupt nichts." (L4 Transkript: 00:29:12-5).

5.3.3. Bernd (L5)

Bernd war der fünfte Interviewpartner. Er ist männlich, wurde 1972 geboren, ist verheiratet und ist kinderlos. Studiert hat er in Hamburg, wo er auch sein Referendariat absolvierte. Sein Referendariatzeitraum war 2006 bis 2007. Im selben Jahr hatte er seinen Arbeitsantritt. Er ist verbeamtet und arbeitet Vollzeit. Er unterrichtet in diesem Schuljahr neun Stunden Spanisch, was weniger ist als in den vorherigen Jahren. Er gibt an, das ESP mittelmäßig gut zu kennen und es nicht zu nutzen, ebenso wenig nutzt er anderen Portfolioelemente. Er fühlt sich von seiner Schulleitung unterstützt und kann mit seinen Kollegen gut zusammenarbeiten. Auffällig war, dass er als einziger Interviewpartner auf die Frage nach der Unterstützung durch den Schulleiter nicht verwirrt reagierte, sondern gleich verstand, was damit gemeint war. Das Interview verlief ohne Zwischenfälle in einem separaten Raum.

Aussagen zum Kenntnisstand über das ESP

Bernd kennt das ESP aus einer Fortbildung, bei der es nicht direkt um dieses Instrument ging. Den genauen Zusammenhang kann er nicht mehr rekonstruieren. Zu den Funktionen kann er ebenfalls keine Aussage machen.

Einstellung gegenüber den Zielen und Funktionen des ESP

Das Auffälligste an diesem Interview war, dass Bernd seinen Unterricht gerne offen gestaltet und die Schüler in Gruppen arbeiten lässt.

I: Gibt es irgendwelche Methoden, die du gerne anwendest? Oder bestimmte Methoden, die vielleicht immer wiederkehren?

L5: Em, ich mache-, ich arbeite gerne in Gruppen. Also, Gruppenarbeit ist für mich super wichtig, [...] (L5 Transkript: 00:07:14-7)

An einer anderen Stelle betont er diesen Schwerpunkt noch einmal nachdrücklich: "Aber wie gesagt, Gruppenarbeit mache ich sehr, sehr gerne [...]" (L5 Transkript: 00:08:37-6). Die Methode der Gruppenarbeitsphasen ist also ein wichtiges Bestandteil seines Sprachunterrichts und dies zeigt, dass er im Kontrast zu Christina, den Schülern eigenverantwortliches Lernen zutraut. Zudem kann er mit den von Miriam und Nina geschilderten Problemen der Gruppenarbeit umgehen:

[...] also ich habe immer zwei Probleme 'in meinem Fremdsprachenunterricht': Das eine ist die Zeit, äh, es wird nie, wenn ich jetzt eine Deadline an die Tafel schreibe, interessiert das keine Sau. Und das Zweite ist, ähm, auch mit dem Englischen. Also, oder Spanischen. Wird kaum berücksichtigt. Aber, ich habe da meistens jetzt mal, verteile ich Ämter, der eine ist ein Zeitwächter, der andere ist ein Sprachwächter. Und dass das dann so laufen muss, dass die darauf aufpassen müssen, dass das eingehalten wird. (L5 Transkript: 00:09:30-7)

Eine weitere Herausforderung, die die Gruppenarbeit insbesondere für jüngere Schüler betrifft, wurde von keinem anderen Interviewpartner genannt und impliziert das eingeschränkte Vokabular der Lernenden. Ihr Wortschatz ist sehr begrenzt, daher wird sehr viel auf die Lehrkraft zurückgegriffen, die dann in einer Gruppenarbeitsphase überwiegend mit dem Übersetzen von Wörtern beschäftigt ist. Bernd begegnet diesem Phänomen so, dass er Vokabelgutscheine verteilt, die dann nur noch eine sehr begrenzte Anzahl an Übersetzungshilfen zulässt. Mit dieser Methode macht er sehr gute Erfahrungen, denn die Schüler entwickeln Energie, die Gutscheine nicht zu nutzen und statt dessen die Aussagen umzuformulieren. Damit spricht er die Selbstständigkeit der Lernenden an und traut ihnen auch anspruchsvolle Aufgaben zu.

Dieses Vertrauen in die Schüler tritt auch an anderen Stellen in Erscheinung. Im Gegensatz zu den anderen Interviewten hat er gute Erfahrungen bezüglich der reflektiven Fähigkeiten. Er hält diese Kompetenz für sehr wichtig und fördert sie, indem er z.B. Schüler ihre Arbeiten präsentieren lässt und andere Schüler Rückmeldung geben müssen. Außerdem verteilt er zum Ende des Schuljahres Selbsteinschätzungsbögen, über die er mit den einzelnen Schülern später auch diskutiert:

Und dann wird das mit mir durchgesprochen und dann sollen sie sich dann auch erklären und dann sage ich ihnen auch meine Meinung. Dann ist das eigentlich auch eine recht belebte Diskussion manchmal, wenn einige nicht der gleichen Meinung sind, dann sage ich: "Ok, das mag ja sein, und nun erkläre mir das Mal, warum siehst du dich anders?" Also, da gehen die Eigen- und die Fremdwahrnehmung auch manchmal auseinander. (L5 Transkript: 00:36:28-5)

Einen Beleg dafür, dass die Schülern sich gut selbst einschätzen, sieht er in Situationen, in denen er sie dazu auffordert: "Oder manchmal frage ich die Schüler dann auch, wo noch Bedarf besteht. Also die sind meistens ganz gut in der Lage noch Wünsche zu äußern ()" (L5 Transkript: 00:15:02-6). Doch, obwohl er von den distanziert kritischen Selbsteinschätzungstalenten den Schüler überzeugt ist, hat er die Erkenntnis gewonnen, dass diese nur unter bestimmten Voraussetzungen zu Tage treten. Die Schüler dürften nicht überfordert werden:

Wir haben mal, also ich weiß noch. Also ich habe mal so ein Lerntagebuch gemacht, nä? Das kann man ja auch machen. Wo dann jeder einträgt, also am Ende der Stunde oder am Ende einer Einheit und sagt: "Ok, was habe ich eigentlich gelernt?" Das können die ganz gut. Finde ich schon, also nicht

immer. Es gibt auch welche, die dann sagen: "Ich kann den Indefinido super." Und kriegen keine Form hin, also. Aber das gibt es ja immer, das gibt es ja auch bei diesen Evaluationsbögen, wo du denkst: "Von welchem Planeten hast du den Unterricht verfolgt seit vier Wochen?" Nä? Also von daher, ähm, ich finde dass, dass der Großteil der Schüler. Ähm, also ich, nein sagen wir so, du musst dieses Lerntagebuch kleinschrittig machen. Ich glaube es ist schwieriger, haben unwahrscheinlich also Schwierigkeiten, wenn du Indefinido anfängst und am Ende des Indefinido fragst du sie: "Wie, was hast du gelernt?" Ich glaube dann, dann neigen die zur Selbstüberschätzung, ist meistens so. (L5 Transkript: 00:40:01-6).

Bernd erfüllt durch seinen Blick auf Schüler, individuelle Bewertung, Selbstständigkeit, Motivation, Vertrauen und der kreative Umgang mit Herausforderungen, ohne den Einsatz des Portfolios schon viele der Ziele und Funktionen des ESP, auch wenn die interkulturellen Erfahrungen und die Förderung von Mehrsprachigkeit keine direkten Teile sind. Die Autonomie des Lernalers im Sinne der selbstständigen Lernprozesserarbeitung sind ebenfalls keine Teil seines Unterrichts, wobei sich an der Erwähnung eines Lerntagebuchprojekts erkennen lässt, dass er Erfahrungen damit hat.

Ein Kritikpunkt an seinem Unterricht, wie er ihn beschreibt, ist, dass er wenig auf die speziellen Bedürfnisse des Einzelnen zugeschnitten ist. Er selbst versteht individuelles Lernen so: "Ähm, (.) das ist so der Punkt, das man versucht halt auf jeden einzelnen den () abzuspeisen. Dass der für sich selbst Mittel und Wege entdeckt oder auch in die Hand bekommt, ähm, sich weiter zu entwickeln." (L5 Transkript: 00:30:22-9). Als Mittel, dem Ziel nachzukommen, nennt er die Binnendifferenzierung, doch dieser kann er nur begrenzt Folge leisten: "Aber es ist also ich glaube man, wir werden ja auch immer angehalten uns so auf, auf die verschiedenen Lerntypen einzugehen. Binnendifferenzierend tätig zu werden, aber das ist auch so eine Sache, schaffst du natürlich nicht immer. [...]" (L5 Transkript: 00:31:54-6).

Zukunftsansichten

Die begrenzte Zeit wie auch die Leistungsvorgaben schränken ihn demzufolge ein, verstärkt individualisiert zu arbeiten. Die Veränderung dieser beiden Faktoren könnten also im Hinblick auf Bernds Unterricht auch den Einsatz des ESP begünstigen. So schätzt er selbst die Ausgangssituation ein, die den ESP-Einsatz bedingt:

Also ich glaube nicht, dass Lehrer sich so sperren, gegen, gegen so neue Geschichten, nä? Aber es ist einfach so, wenn man so ein bisschen so im eigenen Saft (.) so schwimmt. Und äh, auch merkt, dass das ja funktioniert, ist ja diese Bedingtheit nicht so da. [...] Vor allem, wenn du dir überlegst, was wir hier momentan alles an, an Reformen und so aufgedrückt kriegen. ((Beide lachen.)) Ist ja nun mal so. Und damit müssen wir dann ja auch arbeiten, weil wir ja dem Dienstherrn gerecht werden müssen. Das ist ja jede Menge Arbeit, die wir da stemmen-, stemmen müssen. Wird ja viel reingegeben und dann wird gesagt: "Machen Sie mal, lassen Sie sich mal was einfallen." Dann machen wir und lassen uns was einfallen, aber dass das ohne Kosten oder Zeit über die

Bühne geht, ist ja illusorisch. Von daher, dann so Sachen anzufangen, seinen Unterricht umzustrukturieren, wo man ja schon eh genug hat, also auch mit der Unterrichtsplanung. Ich glaube, das ist ein bisschen schwierig. Ich glaube da, da hakt es dann auch. Weil, wir sind alle ein bisschen (1) satt. Nicht ganz, kaputt, kaputt ist der richtige Ausdruck. (2) (L5 Transkript: 00:24:34-7 - 00:25:36-8)

Bernd nennt an dieser Stelle zwei Faktoren, die die Chancen für einen potentiellen Einsatz des ESP negativ beeinflussen: Es besteht weder die Notwendigkeit, noch gibt es Kraft- und Zeitreserven. Ein generelles Interesse bestehe zumindest seinerseits, aber auch eine entschiedene Abwehr gegen eine umfassende Umgestaltung des Unterrichts. Er denkt, dass eine Initiative ausgehend von der Fachschaft gut sei und außerdem die Bildung von einer Portfolioarbeitsgruppe im Kollegium. Gleichzeitig bezweifelt er, dass sich für eine solche AG Mitglieder finden, da die Ressourcen dafür nicht frei seien. Auf die Frage nach dem geeigneten Zeitpunkt, zu dem sich AG-Mitglieder finden würden, antwortet er: "Ja das, joa, nä? Das ist natürlich, sagte auch vor Kurzem ein Kollege: 'Wird ja wahrscheinlich nie aufhören, dass, dass hier reformiert wird ohne Ende. Dass man von einer Arbeitsgruppe in die nächste.'" (L5 Transkript: 00:26:00-8) Bernd würde das ESP in einem gemeinsamen Projekt gerne testen, doch dazu müssten zunächst einmal die Kapazitäten gegeben sein.

5.4. Zusammenfassung und Erörterung der Befragungen

Die Darstellung der einzelnen Interviews hat eine Fülle von Eindrücken hinterlassen und es konnten sehr viele Informationen gesammelt werden. In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Befragungen resümiert und Zusammenhänge zwischen ihnen aufgezeigt. Die Zusammenfassung folgt der Anordnung der Kategorien. Zuerst geht es um die Gründe für Nutzen und Nicht-Nutzen des ESP. Die ersten zwei Kategorien (Hintergrundaussagen, Aussagen und Kenntnisse über den GER und das ESP) werden hier nicht noch einmal zusammengefasst, weil sie nicht weiterführend für eine Zusammenfassung in dieser Arbeit sind.

Günde für Nutzen und Nicht-Nutzen des ESP

Verschiedenartige Gründe bewirken, dass die befragten Spanischlehrer das Europäische Sprachenportfolio nicht nutzen. Häufig wiederkehrende Argumente und Motive für die Nichtbenutzung waren,

- zu hoher Arbeitsaufwand im Verhältnis zum Lernerfolg,
- mangelnde Überzeugung von der Wirksamkeit des ESP,
- zu hohe (zeitliche) Belastung bei akuter Überlastung,
- die unhandliche Form des ESP,

- zu hohe Anschaffungskosten,
- fehlende Notwendigkeit Unterrichtsveränderungen vorzunehmen,
- Orientierung am Lehrwerk und an Fachkollegen, bei denen das ESP keine Signifikanz besitzt,
- Prioritätensetzung auf das Erfüllen von schriftlich abprüfbaren Leistungsvorgaben,
- Widerstand seitens der Schüler in höheren Klassen bei Unterrichtsveränderungen,
- zu viele Schüler pro Klasse.

Außerdem spielt auch die Ablehnung verschiedener Teile des ESP, z.B. der Selbsteinschätzungsbögen, eine Rolle. Auf der anderen Seite ist genau diese Idee von vielen Lehrbüchern umgesetzt worden und die Auswertung der Fragebögen macht deutlich, dass die Lehrkräfte diese Umsetzung des ESP gerne nutzen. Im Besonderen fällt auf, dass die Lehrkräfte schlecht über die Ziele und Funktionen des ESP informiert sind. Sie stellen nur Vermutungen dazu an, wie mit dem ESP gearbeitet werden soll.

Trotz der überwiegenden Nachteile kommen auch ein paar Vorteile zur Sprache. Nina sieht beispielsweise den Sprachenpass als gutes Mittel, um Vergleichbarkeit herzustellen. Die auszumalende Figur auf der ersten Seite der Sprachenbiografie sei als motivierend. Miriam erkennt z.B. in dem ESP ein Instrument zum Erlernen der Systematisierung und Dokumentation von Arbeitsunterlagen. Christina nutzt eine andere Art Portfolio, indem besonders schöne, kreative Arbeiten gesammelt werden und welches Ähnlichkeiten mit dem Dossier des ESP hat; sie denkt, dass die Schüler somit etwas besitzen, was sie auch im Rückblick noch mit Stolz auf ihre Leistungen erfüllt. Keines der genannten Vorteile genügt jedoch, um das ESP zu nutzen.

Einstellung gegenüber den Ziele und Funktionen des ESP

Nebst der Einstellungen zu den Vor- und Nachteilen, war auch die Haltung gegenüber den Zielen und Funktionen des ESP, ohne dass es selbst angewendet wird, von Interesse. Einige dieser sind zum Teil bereits ohne das Instrument Komponenten des Spanischunterrichts. Demnach werden ein paar der pädagogischen Funktionen von den Lehrkräften erfüllt. Für vier der fünf Lehrer hatte die Förderung der kommunikativen Fähigkeiten hohen Stellenwert, außerdem ermutigen sie ihre Schüler vielfach dazu, über ihr Sprachenlernen zu reflektieren, indem sie z.B. die Selbsteinschätzungsbögen in den Arbeitsheften nutzen oder Lernmethoden thematisieren. An Miriams Schule findet sogar ein Schüleraustausch statt, der beide Kompetenzen zuzüglich interkultureller Erfahrungen fördert. Für Bernd und Tanja sind Selbstständigkeit und Verantwortung für das eigene Lernen sehr wichtig, wobei Tanja Schwierigkeiten bei der Realisierung dieses Ziels hat. Die Ermunterung, mehrere Sprachen zu beherrschen und interkulturelle Erfahrungen zu machen, findet vornehmlich indirekt statt, die Schüler werden aber nicht direkt dazu aufgefordert.

Andere der pädagogischen Funktionen werden selten erfüllt oder es bestehen Komplikationen bei der Umsetzung. Besonders Unterstützung zum selbstbestimmten Lernen wird

nicht gegeben, Schüler planen in der Regel das eigenen Lernen nicht selbst und setzen sich nicht mit persönlichen Zielen und individuell wirksamen Methoden auseinander. Außerdem finden die individuellen Bedürfnisse der Schüler häufig in den sehr großen Klassen mit 24 bis 30 Schülern keine Beachtung. Dieser Umstand, dass dem selbstbestimmten Lernen nicht genügend Aufmerksamkeit geschenkt wird, spiegelt sich auch in den Bewertungskriterien wieder. Diese beschränken sich im Prinzip allein darauf, das linguistische Wissen, welches der Schüler in der Lage ist zu produzieren, zu bewerten. Die lexikalischen, grammatischen, semantischen und phonologischen Kompetenzen sind prüfbar und werden mit einer Note bemessen. Im GER wird im Bezug auf Fremdsprachen außerdem unterschieden zwischen deklarativem (*savoir*) und prozeduralem Wissen (*savoir faire*) und persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen (*savoir être*). Deklaratives Wissen, z.B. interkulturelles Bewusstsein, sowie prozedurales Wissen, z.B. die Kompetenz stereotype Denkmuster zu überwinden, und persönlichkeitsbezogene Kompetenzen, d.h. die Motivation, Kognition und Selbstwahrnehmung, beeinflussen die Note nicht (vgl. Conseil de l' Europe 2001: 103-130). Bei diesen schwer messbaren Fähigkeiten wäre es wichtig, dass sie in die Note mit einfließen, um autonomes Lernen zu voranzutreiben.

In Miriams Unterricht zum Beispiel besitzt vor allem die Vorbereitung auf Klassenarbeiten und testbare Kompetenzen Priorität, und die nicht testbaren Kompetenzen repräsentieren wahrscheinlich nur einen kleinen Teil des Unterrichtalltags. Denn zu diesen schwer prüfbaren Fähigkeiten gehören das Hören, das Sprechen und das Lesen. Daneben sind zusätzlich die Fähigkeiten sich selbst zu reflektieren, interkulturelle Kompetenzen und Selbstständigkeit schwer zu beurteilen. Diese Kompetenzen werden durch einen Schüleraustausch, transparente Bewertung und die Einführung einer Vokabellernmethoden, die erfordert, dass neue Wörter im Satzzusammenhang gelernt werden, gesteigert, doch sie fließen nicht direkt in die Bewertung und die Notengebung ein.

Anderen Zielen und Funktionen werden bisher kaum oder nur unzureichend Berücksichtigung im Spanischunterricht geschenkt. Die zwei Hauptziele des ESP sind zum einen die Motivation der Schüler durch Wertschätzung ihrer Bemühungen und zum anderen die Protokollierung der Kompetenzen. Diese Ziele werden hauptsächlich durch die Zensur erreicht. Die Schüler werden durch die Note oder durch intrinsisch bestehendes Interesse motiviert, es gibt kein konkretes Mittel, die Motivation zu fördern und sinkt diese zum Ende des Schuljahres, oder weil Schüler den Anschluss verpasst haben, ist es schwierig, sie wieder zu heben. Auch die Dokumentation der Sprachkompetenzen findet nur über die Zensur statt. Allerdings gibt sie aufgrund ihrer Simplizität längst nicht soviel Auskunft über die Fähigkeiten wie allein schon der Sprachenpass. Eine wirklich umfangreiche Dokumentation, die eine sehr gute Vorstellung vermittelt, kann jedoch nur das Portfolio bieten; bisher übernimmt kein anderes Instrument diese Funktion, die den Sprachenlernprozess detailliert und transparent darstellt.

Dabei wäre es vor allem an einer Schule, wie Miriams methodisch sinnvoll, da sie einen Schwerpunkt darauf legt, die Schüler auf den Beruf vorzubereiten. Das ESP könnte eine

elementare Funktion dabei übernehmen, z.B. indem es den Bewerbungsunterlagen zumindest in Teilen beigelegt wird. Im pädagogischen Sinne wäre es ein Gegenstand, den die Schüler selbst anfertigen und mit dessen Hilfe eine fortlaufende Vorbereitung darauf stattfindet. Bei einer sorgfältigen Gestaltung wäre sogar denkbar, den gesamten Ordner bei einem Bewerbungsgespräch vorzuzeigen. Eine andere Möglichkeit bestünde darin, das Portfolio an diese Schule anzupassen und es als Komponente eines Berufsvorbereitungsordners zu etablieren.

Auch die Förderung von Mehrsprachigkeit und der Verbindung von unterschiedlichen Schulsprachen findet bisher wenig Beachtung. Berufsanfängerinnen, wie Tanja und Miriam, treffen in der Schule auf routinierte Arbeitsmethoden, die sie alleine schwerlich verändern können. Tanja bezieht sich beispielsweise in ihrem Spanischunterricht wenig auf andere Sprachen und höchstens auf Französisch, selten auf Englisch. Für sie wäre daher die gemeinschaftliche Zusammenarbeit mit Fachkollegen hilfreich. Das ESP könnte in dieser Hinsicht gemeinsam mit dem Schulbuch der Konnex zwischen den Lehrkräften sein, welches die gemeinsamen Zielsetzungen verschriftlicht darstellt. Da Tanja die Zusammenarbeit mit den Fachkollegen als gut einstuft, wäre ein gutes Fundament dafür schon vorhanden.

Wäre die Förderung von Mehrsprachigkeit ein gemeinschaftliches Ziel der Fremdsprachenlehrer, so könnten erfahrene Lehrkräfte, z.B. Christina, den Berufsanfängern gute Hilfestellung leisten. Die Schüler wären durch ihren Unterrichtsstil an die Vergleiche und Bezüge gewöhnt, Englisch- und Spanischlehrer könnten z.B. gut zusammenarbeiten, indem sie parallel zueinander auf konkrete Ähnlichkeiten in den Sprachen hinwiesen. Das schärft das Sprachbewusstsein der Schüler, hilft ihnen beim Lernen und könnte sogar in das ESP eingetragen werden.

Ein weiteres Ziel ist die internationale Vergleichbarkeit des Wissensstandes. Diese ist zum Teil dadurch gegeben, dass die Bildungsstandards sich an den Vorgaben des Referenzrahmens orientieren, es ist z.B. festgelegt, dass die Schüler bis zum Mittleren Schulabschluss in der Regel die Niveaustufe B1, deren Kompetenzgrad im GER exakt beschrieben ist, erreichen (vgl. Conseil de l'Europe 2010; vgl. Kultusministerkonferenz 2004). Doch die Schulnoten divergieren in jeden europäischen Land und sind nicht international analog. Das bedeutet, dass z.B. ein spanischer Arbeitgeber vor zwei Herausforderungen steht, wenn er die sprachlichen Fähigkeiten eines Applikanten eintaxieren möchte: Zunächst muss er recherchieren, welches Niveau für einen bestimmten Abschluss erwartet wird und zusätzlich muss er wissen, wie das deutsche Schulnotensystem funktioniert. Erst dann kann er sehen, zu welchem Grad der Applikant ein Kompetenzniveau aus dem GER beherrscht. Eine Vergleichbarkeit, wie das ESP sie anstrebt, ist mit den Schulnoten also nicht gegeben.

Die Zukunftsperspektiven des ESP

Insgesamt werden die Chancen, für das ESP in der Zukunft mehr Anhänger zu finden als gering eingeschätzt. Die Meinungen dazu fallen bei vier der Probanden einheitlich negativ aus, nur Tanja schreibt ihm mit der möglichen Einführung der Primarschule erneute Chancen zu. Diese ist nach der Reformablehnung aber hinfällig. Die Überzeugung von den Nachteilen, der Informationsmangel und vor allem auch, die nicht vorhandene Zeit, die in seine Einführung investiert werden müsste, prädomieren das Meinungsbild.

Auch von dem Gedanke, das ESP als Teilleistung in den Unterricht mit einfließen zu lassen, muss an dieser Stelle Abstand genommen werden. Vielleicht wäre es möglich, dass die adäquate Führung des Ordners in die Note einfließt, aber dass mit seiner Hilfe deklaratives und prozeduales Wissen und persönlichkeitsbezogene Kompetenzen Bestandteil der Zensur sein könnten, ist sehr unwahrscheinlich. Diese Fähigkeiten spielen zu jetzigen Zeitpunkt bei der Notenfindung durch die Probanden keine Rolle und es ist unrealistisch, dass sie allein durch das ESP mehr Gültigkeit gewinnen. Das ESP kann ein Instrument darstellen oder ein Stimulus sein, welcher das selbstregulierte Lernen, das Schwerpunkte nicht allein auf linguistisches Wissen legt, umsetzt und anregt. Dennoch ist es fraglich, ob es einen Wandel der Lehr- und Bewertungskultur, wodurch auch andere Kompetenzen stärker gewichtet würden, einläuten kann.

Auch wenn die Befragung kein positives Licht auf den bisherigen Einsatz des ESP im Spanischunterricht der Sekundarstufe I an Gymnasien geworfen hat, wird an dieser Stelle darauf eingegangen, welche Bedingungen zu einer möglichen Verbesserung der zukünftigen Chancen des ESP beitragen könnten.

Die Vorschläge zur Verbesserung der Zukunftschancen stellen zu großen Teilen die Gegenstücke zu den Nachteilen dar, es geht meistens darum, die Schwächen des ESP zu beheben. Folgende Anregungen, die die Chancen verbessern würden, wurden überlegt:

- Senkung des Alters der Lehrkräfte,
- Gratisbereitstellung der ESP-Ordners,
- veränderte Gestaltung, z.B. durch Minderung des durch die Formblätter entstehenden bürokratischen Aufwands,
- Anstöße oder gemeinsame ESP-Projekte in bzw. von den Fachkonferenzen,
- Offizielle gemeinsame Einführung des ESP.

Die am häufigsten genannten Verbesserungsvorschläge waren, dass...

- Lehrkräfte mehr Zeitressourcen bräuchten,
- gute (in der eigenen Schule) Informationsveranstaltungen stattfinden sollten,
- das ESP an die spezifische Schule angepasst werden müsste.

Die benötigten Zeitressourcen stehen in Verbindung zu der Belastung, der die Lehrer zur Zeit ausgesetzt sind. Sehr viele Interviewstellen wurden mit dem Code "Belastung" der

Kategorie "Gründe für Nutzen und Nicht-Nutzen des ESP für die Lehrkraft", Subkategorie "Nachteile" und gleichzeitig dem "Mehr Zeitressourcen" Code der Kategorie "Zukunftsaussichten des ESP" vesehen. Diese Übereinstimmung ist nicht überraschend, denn die Belastung der Lehrkräfte ist besonders Bernds Aussagen zufolge, enorm hoch. Daher gibt es keine zeitlichen Reserven, die dazu genutzt werden könnten, das ESP vorzubereiten und einzuführen. Sonach müssen die Lehrer zunächst entlastet werden und es müssen Zeiträume geschaffen werden, um den Einsatz zu begünstigen.

Miriam, zum Beispiel, wägt intensive Vorbereitungszeit gegen den Lernerfolg, den sie sich verspricht, ab. Diese Abwägung trifft sie, weil ihr nur begrenzte zeitliche Ressourcen zur Verfügung stehen. Stünden Miriam mehr Vor- und Nachbereitungsstunden und Unterrichtseinheiten zur Verfügung, wäre Platz geschaffen für andere Schwerpunkte. Es wäre zugunsten des ESP z.B. möglich, eine spezifische Stundenanzahl zur Vorbereitung der Einführung bereitzustellen oder Zeit bei der Einführung einzusparen, indem man es in mehreren Fremdsprachen gleichzeitig nutzte.

Des Weiteren sind viele Textstellen gleichzeitig mit dem Code "Unterrichtsveränderungen vornehmen" der Kategorie "Gründe für Nutzen und Nicht-Nutzen des ESP für die Lehrkraft", Subkategorie "Nachteile" und dem Code "Informationsveranstaltungen" der Kategorie "Zukunftsaussichten des ESP" gekennzeichnet. Bei genauer Betrachtung wird dieser Zusammenhang plausibel: Keiner der Interviewten hatte sich eingehend mit der Methode des ESP auseinandergesetzt. Sie hatten alle ein ungefähres Bild von seiner Zusammensetzung und einzelnen Elementen, aber keiner versteht darunter eine bestimmte didaktische Vorgehensweise oder einen methodischen Ansatz. Bei genauerem Nachfragen und Thematisieren der Ziele und Funktionen des ESP wurde deutlich, dass diesen wenig Relevanz zukommt. Die Lehrer erkennen keine unbedingte Notwendigkeit dazu, denn auf Basis ihrer Kenntnisse würde dieses Instrument nur eine zusätzliche Aufgabe darstellen. Miriam, Tanja und Bernd wären zum Beispiel durchaus bereit, sich dieser Aufgabe anzunehmen. Könnte ihnen mit Hilfe von Informationsveranstaltungen verdeutlicht werden, dass das ESP nicht nur Belastung, sondern auch Entlastung impliziert, wären sie sicherlich selbst motivierter. Tanja wünscht sich mehr Selbstständigkeit ihrer Schüler und Bernd arbeitet schon gerne mit offenen Unterrichtsformen. Das ESP könnte ihnen dabei Unterstützung bieten.

Andere Lehrkräfte, wie Christina, sind hingegen auch mit Informationsveranstaltungen schwer zu überzeugen. Denn ihr wurde das ESP auf einem Fremdsprachenkongress vorgestellt, doch sie konnte nicht überzeugt werden. Es ist schwierig einzuschätzen, ob diese Lehrerin eine umfangreichere, weniger tendenziös gestaltete Veranstaltung eher überzeugt hätte. Aufgrund dessen, dass sie dem Konzept extrem kritisch gegenüber steht, ist dies zu bezweifeln.

Darüber hinaus gibt es eine starke Verbindungen zwischen dem Code "Praktikabilität" der Kategorie "Gründe für Nutzen und Nicht-Nutzen des ESP für die Lehrkraft", Subkategorie "Nachteile" und dem Code "ESP anpassen an die Schule" der Kategorie

"Zukunftsaussichten des ESP". Um das ESP praktikabler zu machen, muss es an die Schulen angepasst werden; je angepasster es gestaltet ist, desto leichter anwendbar ist es für die Lehrer und umso größer sind die Chancen, dass es genutzt wird. Jede Schule setzt eigene Schwerpunkte und folgt einem bestimmten Konzept, z.B. hat die Schule von Nina Methodenordner eingeführt und setzt einen Schwerpunkt auf Kompetenzorientierung und die Schule von Miriam konzentriert sich auf die Berufsvorbereitung ihrer Schüler. Das Portfolio müsste sich in diesen Kontext einfügen, sodass sein Zweck klarer wird.

6. Ergänzung durch andere Studienergebnisse

In Kapitel zwei und drei ging es um eine Betrachtung der Hintergründe des Europäischen Sprachenportfolios. Die vom Europarat anvisierten Ziele und Funktionen, die es übernehmen soll sowie Hamburgs Implementierung des Instruments sind beleuchtet worden. Diese Betrachtung bot in Kapitel vier und fünf eine theoretische Basis für eine qualitative Befragung von Lehrkräften, bei der es darum ging herauszufinden, weshalb sie das ESP nicht nutzten, welche Einstellung sie seinen Zielen und Funktionen gegenüber haben und wie eine mögliche zukünftige Entwicklung des ESP aussehen kann. Die Befragung führte zu Ergebnissen, die die aktuelle und die zukünftige Situation des Sprachenportfolios in kein positives Licht rücken. Befragt wurden nur Lehrkräfte, die das ESP nicht nutzen. Die Ergebnisse zeigen, dass diese Lehrkräfte einerseits keine Notwendigkeit in der Anwendung des ESP sehen und andererseits die Ziele und Funktionen des ESP wenig auf andere Art in den Unterricht einbeziehen.

Die Orientierung am GER ist im Gegensatz dazu verbreitet, da sie in den Rahmenplänen und Schulcurricula festgeschrieben ist. Das Europäische Sprachenportfolio wird in dieser Arbeit als pädagogisches Instrument verstanden, welches selbstbestimmtes Lernen anleiten kann und soll. Es bildet ein Gegengewicht zu den nachteiligen Tendenzen des GER, die Standardisierung und Produktorientierung in den Vordergrund gerückt haben. Vor diesem Hintergrund ist festzuhalten, dass der Fremdsprachenunterricht von diesen Tendenzen geprägt ist. Das Fehlen von pädagogischen und dokumentarischen Zielen und Funktionen, die der Europarat dem Portfolio zuschreibt, kann zu langfristig nicht ausgleichbaren Nachteilen im Fremdsprachenunterricht führen.

In diesem Kapitel sollen ähnliche wissenschaftliche Studien zum Vergleich herangezogen werden. Die vorliegende Befragung konzentrierte sich auf einen sehr begrenzten Bereich (Spanischlehrkräfte Hamburger Gymnasien, die das ESP in der Sekundarstufe I nicht nutzen), andere Studienergebnisse können hilfreich sein, um diese Arbeit in einen größeren Kontext zu stellen. Zudem sollen in Kapitel sieben Handlungsempfehlungen ausgesprochen werden, deren Legitimation und Gültigkeit durch einen solchen Vergleich gestärkt werden können. Die Erfahrungen des Europäischen ESP-Netzwerks, Mays Befragungen Hamburger Lehrkräfte und die Einsichten, zu denen Kolb (2007) in ihrer Analyse des ESP im Grundschulunterricht kommt sollen dabei als Bezugspunkte dienen.

Little (2009: 6) hält stellvertretend für das ESP-Netzwerk fest, dass das ESP gemeinsam mit dem GER entwickelt wurde und seine Entwicklung ursprünglich von einer Vision angetrieben wurde: "That the language teaching world would pool its experience and know-how to make language learning a truly rewarding experience for everyone." Obwohl seit der Einführung des ESP eine weite Verbreitung und eine Menge an Akkreditierungen

stattgefunden haben, wird bemerkt, dass diese Entwicklung in vielen Ländern und Regionen ins Stocken geraten ist (vgl. Little 2009: 6). Es ist eine Situation eingetreten, deren Problematik Little (2009: 6) folgendermaßen formuliert: "The danger, that we produce interesting projects with interesting outputs, and then nothing happens."

Es gibt mehrere Ursachen, die das Europäische ESP-Netzwerk für diese Entwicklung verantwortlich macht. Erstens benötigen größere Systemveränderungen immer sehr viel Zeit, zweitens konkurriert das ESP mit anderen Reformen und drittens hatten die schlechten Ergebnisse der Vergleichsstudien die Wirkung, dass dem ESP (finanzielle) Mittel gestrichen wurden. Auf der Umsetzungsebene werden andere Gründe gesehen: Das Instrument verliert an Sinn und Zweck, weil seine Inhalte nicht anerkannt werden, z.B. von zukünftigen Arbeitgebern. Die anfängliche Begeisterung für das ESP nimmt somit schnell ab, weil es nur noch einen pädagogischen Zweck erfüllt. Außerdem nehmen Lehrbücher, die ohne Bezüge auf das ESP konzipiert werden, Portfolioelemente auf und beanspruchen seine Ziele und Zwecke für sich (vgl. Little 2009: 6-8).

May hat 2005 eine Befragung Hamburger Lehrer zum ESP durchgeführt. Seine Ergebnisse sind den Ergebnissen der hier durchgeführten Befragung zum Teil ähnlich. Die Lehrkräfte schlugen damals vor, die Selbsteinschätzungsbögen konkreter und mit Beispielen zu gestalten, den 'Verwaltungsaufwand' zu reduzieren, das Material den Schulformen anzupassen, dem Dossier genauere Vorschläge beizufügen und die Kosten z.B. durch ein gebundenes Heft zu verringern (vgl. May 2005: 12).

Kolb (vgl. 2007: 34-37) weist auf die Diskrepanzen zwischen der ursprünglichen Idee des Portfolioansatzes und der gestalterischen Umsetzung durch das ESP hin. Sie kritisiert die wenigen individuellen Gestaltungsmöglichkeiten, die durch die vielen Formblätter gegeben werden. Vorgegebene Standards der Selbstevaluation schränken die individuelle Reflexion stark ein, außerdem sei das ESP durch seine Anbindung an den GER zu ergebnisorientiert und sei somit eher ein Vorzeige- als ein Prozessportfolio. Daneben kritisiert sie die gradlinige Lernerentwicklung, die sowohl der GER als auch das ESP voraussetzen. Die Lernentwicklung ist, wie in Kapitel 2.1 erläutert, jedoch weder steuerbar noch vorhersehbar noch bei jedem Lernenden identisch. Lernen wird dort als Prozess der persönlichen Wirklichkeitskonstruktion verstanden, die nicht nach den Kompetenzvorgaben verläuft. Dieser Kritik bezieht sich also darauf, dass die Ziele und Funktionen des ESP nicht ideal realisiert wurden und das ESP noch keine ideale Lösung für den Brückenschlag zwischen Leistungsmessung und Prozessorientierung bietet. Wegen seiner Anlehnung am GER rückt seine Funktion als Lehr-Lerninstrument aus dem Fokus und es hat zu wenig mit dem ursprünglichen Portfolio im schulischen Kontext gemein (vgl. Kapitel 2.1). Dies ist ein Hinweis darauf, weshalb es den Lehrkräften schwerfällt, den Nutzen des ESP für ihren Unterricht zu erkennen: Die Vorteile seiner Ziele und Funktionen im Unterricht sind nicht ersichtlich.

Dieser ergänzende Vergleich zeigt einerseits, dass das Europäische ESP-Netzwerk, May und Kolb zu ähnlichen Resultaten gelangten wie die hier vorliegende Befragung. Anderer-

seits konnten sie einige Erklärungen und Handlungsvorschläge beitragen, die im weiteren Verlauf berücksichtigt werden. Im folgenden Kapitel wird auf eine mögliche zukünftige Entwicklung des Portfolios in Hamburg eingegangen werden. Dabei geht es vor allem um die Bedingungen, die den Einsatz des ESP fördern könnten.

7. Zur zukünftigen Entwicklung des Europäischen Sprachenportfolios in Hamburg

In diesem Kapitel soll der Aspekt der Handlungsvorschläge detaillierter betrachtet werden und es werden konkrete Vorschläge zu einer möglichen verstärkten Verwendung des ESP in Hamburg unterbreitet. Die Abbildung 7.1. zeigt ein Modell, das als Orientierung für Einführungsprogramm des ESP in Hamburg dienen könnte. Es wurde vor allem entwickelt um Zusammenhänge der verschiedenen Institutionen, die bisher in dieser Arbeit vorgestellt wurden, zu visualisieren und dadurch verständlich zu machen.

Es zeigt, dass der GER und das ESP auf europäischer Ebene vom Europarat eingeführt wurden. An den beiden Dokumenten orientieren sich die Bildungsstandards der Fremdsprachen, die in Deutschland von der Kultusministerkonferenz verfasst werden. Dem Arbeitsbereich Sprachen der Abteilung Fortbildung des Landesinstitutes für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) kommt auf Hamburger Ebene die Aufgabe zu, die Rahmenpläne, welche an den Bildungsstandards anlehnen, zu gestalten. Außerdem besteht die Aufgabe des LI bezüglich des ESP darin, die Vernetzung von Schulen, Universitäten, dem Ausbildungsseminar und dem Arbeitsmarkt zu fördern sowie das ESP einzuführen. Verlage regeln die ESP-Gestaltung, die Lehrbuchentwicklung und deren Verkäufe und Bereitstellung.

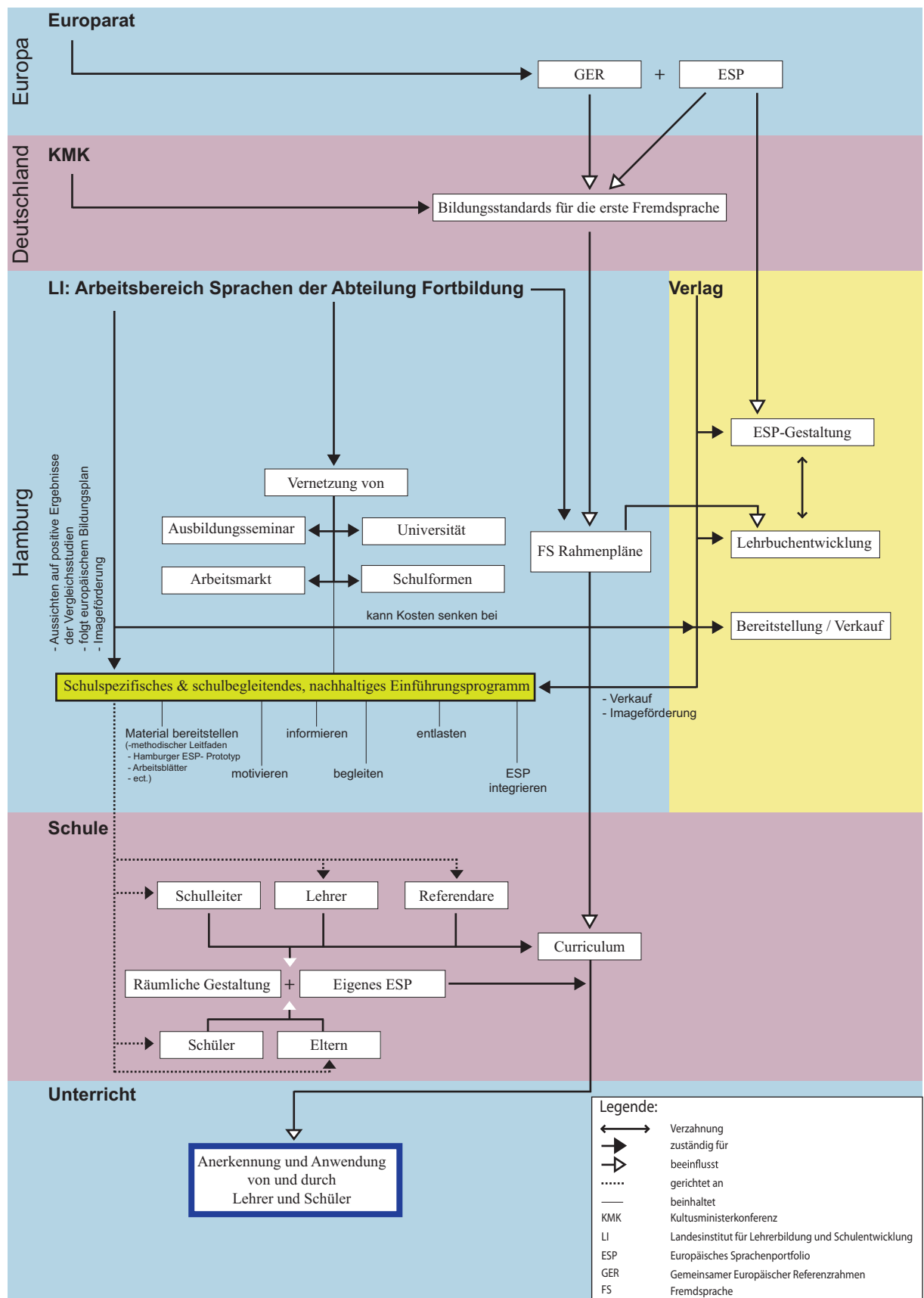


Abbildung 7.1.: Modell für ein ESP-Einführungsprogramm

Zur Zeit gestaltet nur ein einziger Verlag in Hamburg das ESP nach dem Modell des Europarates und er stellt das Dokument nach seiner Akkreditierung zum Verkauf bereit.

Außerdem entwickeln die Verlage Lehrbücher, die auf den Vorgaben der Rahmenpläne basieren. Aktuell entsteht das ESP getrennt von den Lehrbüchern, wobei die Lehrbücher den Anspruch erhebt, das ESP zu ersetzen und gleichzeitig eine wichtige Rolle im Unterricht zu spielen (vgl. Little 2009: 6-8; vgl. Kapitel 5). Die Lehrbücher und das Portfolio müssten miteinander verzahnt werden, damit das ESP an Bedeutung gewinnt und seine Ziele und Funktionen durch das Lehrbuch nicht simpliziert werden. Eine solche Koordinierung von Lehrbuch und ESP könnte z.B. herbeigeführt werden, indem bestimmte Aufgabenstellungen des Lehrbuches sich direkt auf den Dossierteil beziehen. Diese Idee stammt aus dem Lehrwerk Gente Joven und hat sogar bei Christina, die dem ESP gegenüber sehr kritisch eingestellt ist, zu einem dauerhaften Gebrauch eines Portfolios geführt (vgl. Kapitel 5.3.2). Damit die Koordinierung allen Schulbuchverlagen möglich ist, dürfen die Rechte auf das akkreditierte Hamburger Modell nicht bei einem einzigen Verlag sein.

Ein Ergebnis der hier vorgenommenen Befragung hat u.a. gezeigt (vgl. Kapitel 5.4), dass die offizielle Einführung durch z.B. die Fachkonferenzen oder innerhalb eines Projektes die Chancen der ESP-Anwendung verbessern würden. Eine solche Einführung darf keine Mehrbelastung für die Lehrkräfte entstehen lassen, denn dieser Faktor war in vielen Fällen ausschlaggebend dafür, sich nicht mit etwas Neuem, wie dem ESP auseinanderzusetzen (vgl. Kapitel 5). Vor diesem Hintergrund sollte ein gezieltes Einführungsprogramm des ESP an Hamburger Gymnasien entwickelt werden. Eine solche Einführung sollte schulspezifisch, begleitend und nachhaltig gestaltet sein. Das bedeutet vor allem, dass die ESP-Modelle nicht rigide sein dürfen, sondern an die einzelne Schule mit ihren bestimmten curricularen Charakteristika angegliedert werden müsse, ohne jedoch seine eigenen Ziele und Funktionen aufzugeben. Bei einem solchen Prozess ist das Einbeziehen von Lehrern, Schulleitung, Referendaren, Schülern und Eltern wesentlich, um die Akzeptanz des ESP zu stärken und einen demokratischen Einführungsverlauf mit einem pluralistischen Meinungsbild zu gewährleisten. Eine Einführung könnte also so aussehen, dass ein Programm erarbeitet wird, mit dem an einzelnen Schulen über einen längeren Zeitraum gearbeitet wird. Dieses Programm müsste informieren, motivieren, begleiten und Material, z.B. den Leitfaden des Thüringer Modells (vgl. Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur o.J.) bereit stellen. Didaktische Hilfestellungen für Berufseinsteiger wären auch wünschenswert. Wichtig ist, dass deutlich wird, wie das ESP im Unterricht entlastend im Unterricht eingesetzt werden kann. Da schließlich auch eine Benotung mit dem ESP angestrebt wird, sollte auch diesbezüglich geschult werden, im Zeugnis könnte auf den Sprachenpass verwiesen werden.

Das Programm dürfte nicht als zusätzlichliche, wenig Nutzen bringende Belastung empfunden werden und müsste von möglichst vielen Beteiligten mitgestaltet werden. Es könnte z.B. ein Modell geben, welches Lehrer, die an der Einführung mitwirken, eine Stunde pro Woche vom Unterricht befreit. Inglin resümiert diesen Aspekt folgendermaßen: "Portfolioarbeit braucht ein günstiges und weitgehend auch vorbereitetes Umfeld. Und: Portfolioarbeit braucht ein sorgfältiges Ressourcenmanagement für die Lehrkraft." (Inglin 2008:

81). Die Fremdsprachenfachleiter und Ausbildungslehrer der Fremdsprachenreferendare könnten an den einzelnen Schulen einbezogen werden und die Funktion von Multiplikatoren übernehmen. Außerdem ist eine schrittweise Einführung im Sinne eines Probelaufs z.B. in den fünften und sechsen Jahrgängen empfehlenswert. Fortwährende Reflexion und Verbesserung ist bei der Programmanwendung unabdingbar.

Für das Hamburger Lehrerinstitut ist die Einführung des ESP von Vorteil, da es dem europäischen Bildungsplan folgt, es eine Imageförderung erfährt und sich die Vorteile, die die Arbeit mit dem ESP verspricht, unmittelbar auf die Ergebnisse zukünftiger Vergleichsstudien auswirken würden. Auf der anderen Seite sind die Verlage an einem Verkauf ihrer Produkte und ebenfalls einer Imageverbesserung interessiert. Da das ESP als Besitz des Schülers gilt, wären seine Verkaufszahlen bei weitflächiger Anwendung konstant hoch; die Auflage des ESP-Dokuments würde der von lehrbuchbegleitenden Arbeitsheften ähneln. Aus diesem Grunde sollten die Verlage und der Arbeitsbereich Sprachen des LI ein Einführungsprogramm in Zusammenarbeit gestalten.

Parallel dazu ist eine curriculare Veränderung wichtig. Die Vorgaben der Schulcurricula orientieren sich an den Rahmenplänen bzw. den Bildungsstandards und sind maßgeblich für den Unterricht, Nina versucht z.B., obwohl sie es schwierig findet, seinen Vorgaben gerecht zu werden (vgl. Kapitel 5.2.1). Wäre darin der Nutzen des ESP verankert und seine Ziele würden mit denen des ESP korrespondieren, wäre die Einführung deutlich erleichtert. Inglin (vgl. 2008: 82) spricht in diesem Fall von "Rahmenbedingungen", die für die Einführung des ESP gegeben sein müssen und Bräuer (2008: 259) stellt heraus: "Um Portfolios mit ihrem prozessorientierten Charakter für die Optimierung eines bisher ergebniszentrierten Bildungssystems nutzbar zu machen, braucht es curriculare und institutionelle Veränderung." Das ESP würde und müsste dadurch von offizieller Seite anerkannt werden. Eine direkte Implementierung könnte z.B. dadurch erfolgen, indem es in die mündlichen Vergleichsprüfung bei Abschluss der zehnten Klasse (vgl. Kapitel 1), mitgenommen werden dürfte (vgl. Inglin 2008: 88).

Je bekannter und verbreiteter das ESP ist, desto akzeptierter und interessanter ist es. Nina zum Beispiels betrachtet den Sprachenpass z.B. als sinnvoll, aber nur dann, wenn er von vielen Institutionen genutzt und angenommen würde (vgl. Kapitel 5.2.1). Daher liegt ein Schlüssel für das vermehrte Nutzen des ESP in seiner Verbreitung, nicht nur an den Gymnasien, sondern auch an anderen Schulformen und bei potentiellen Arbeitgebern sowie an den Hochschulen. Soll das ESP die Funktion eines Brückeninstruments übernehmen, auch ohne die Einführung in der Primarschule, so ist die Steigerung seines Bekanntheitsgrades und des Wissens über seine Vorteile unerlässlich. Die Behörde für Schule und Berufsbildung vereint in sich diverse Einrichtungen, z.B. das LI, den Hamburger Bildungsserver und das Hamburger Institut für Berufliche Bildung (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg o.J.), die eine breite Öffentlichkeit erreichen können. Daneben befinden sich einige Schulen in Kooperation mit Unternehmen und anderen weiterführenden Schulformen. Auch dort könnte das ESP als ein Bewerbungsinstrument ausgewiesen wer-

den (vgl. z.B. Gymnasium Lohbrügge o.J.; vgl. z.B. Gesamtschule Kirchdorf o.J.).

Des Weiteren ergab sich aus den Interviews, dass eine Einführung des Portfolios in höheren Klassenstufen auf Widerstand stoßen könnte (vgl. Kapitel 5.2.2). Zu einem ähnlichen Ergebnis kam Bellingrodt 2006 in einer Studie zum ESP: Die Akzeptanz des Instruments ist deutlich geringer bei älteren als bei jüngeren Schülern (2007:86; vgl. 2006). Es wäre daher von großem Vorteil, das ESP schon in der Grundschule einzuführen und die Schüler mit seiner Hilfe von Beginn an die mit ihm verbundenen Unterrichtsformen zu gewöhnen. "Eine Korrespondenz des Fremdsprachenunterrichts der Grundschule mit dem Unterricht in der Sekundarstufe I muss gewährleistet sein, [...]" (Lippelt/ Willgerodt/ Windolph 2002: 272 in Gratzemeier 2004: 24). Auch ohne die Primar- und Stadtteilschulen sollte es nicht notwendig sein, wie Tanja es ausdrückt, die Schüler in der fünften Klasse 'auf den gleichen Stand bringen' zu müssen. Dieser Zustand ist nicht förderlich für die Lernentwicklung des einzelnen Schülers. Natürlich wird das ESP die Situation nicht gänzlich auflösen können, doch es könnte bei einem Übergang von der Grundschule in das Gymnasium und dem damit verbunden Aufeinandertreffen vieler verschiedener Schüler von unterschiedlichen Grundschulen mit unterschiedlichen Voraussetzungen helfen, den Lernstand des einzelnen zu erfassen. Außerdem wären alle Schüler an individuelle Lernformen gewöhnt, welches eine sehr gute Voraussetzung für weiterführenden Fremdsprachenunterricht wäre; die Schüler würden nicht nur mit Neuem, sondern mit Bekanntem konfrontiert, sie hätten eine Gemeinsamkeit und die Lehrer gewännen schneller einen Einblick in den Können- und Wissensstand der Fünftklässler. Voraussetzung hierfür ist die weitgehend Verbreitung des ESP.

Bei der Einführung des ESP in der Grundschule ist zu überlegen, ob genau dasselbe Dokument in der Sekundarstufe weitergeführt werden sollte. Unter Umständen könnte es sehr schnell zu voll und unübersichtlich werden und später für Jugendliche zu kindlich wirken. Daher wäre ein Grundschulportfolio in der Übergangsphase sicherlich sinnvoll, doch ein zweites ESP sollte dann die Sekundarstufe begleiten; so wie die Arbeitsformen differenziert werden, sollte auch das Instrument hierzu eine andere Form annehmen.¹

Das ESP in seinem jetzigen Zustand sollte jedoch auch verändert werden. Der Hamburger Prototyp sollte weniger Verwaltungsaufwand, d.h. Formblätter, besitzen, da diese eine abschreckende Wirkung auf die Benutzer haben. Es müsste mehr Vorschläge für das Dossier geben und die Selbsteinschätzungsbögen müssten konkreter und kleinschrittiger gestaltet werden (vgl. May 2005: 13; vgl. Kolb 2007: 35). Hinzu kommt, was in dieser Befragung sehr deutlich geworden ist, dass das Hamburger Modell nur als Prototyp gesehen werden darf. Dieses ist den Schulen in gewisser Hinsicht anzupassen. Für Ninas Schule ist der Ordner z.B. zu groß und Miriams Gymnasium konzentriert sich auf die Berufsvorbereitung seiner Schüler. Mays Studie ergab, dass das ESP eine andere Gestaltung für jeweiligen Schulformen bekommen müsste, hinzuzufügen ist, dass das ESP gestalterisch auch an die einzelnen Schulen angepasst werden muss.

¹Zwischen 2003 und 2006 wurde das ESP im Rahmen eines Projekts in einigen Bundesländern erprobt (vgl. Ophoven/ Muskatewitz 2007).

Neben der Eingliederung in die Institution Schule ist ebenfalls die Implementierung in den Regelunterricht wichtig. Noch ist das ESP isoliert und eine zusätzliche Belastung für die Lehrer, wie sie in den Interviews beschreiben. Auch Schüler empfinden das ESP zunächst als belastend, wie Leuck in einem Interview mit De Florio-Hansen zu seinen Erfahrungen mit dem Einsatz des ESP schildert: "Die Schüler haben sich natürlich gefragt, warum sollen wir das jetzt auch noch machen, [...]" (De Florio-Hansen 2008a: 25). Eine Veränderung dieser Situation ist zum einen über die bessere Vernetzung mit den Lehrbüchern, der Schule und den Schulformen sowie dem Arbeitsmarkt zu erreichen.

Inglin beschreibt vier Modelle zur Handhabung von Portfolios im Unterricht. Drei davon kommen für das ESP in Frage: a) eine punktuelle Integration des ESP in bestimmte Lektionen oder Unterrichtsabschnitte, b) die Behandlung von eigenen Themen entlang von Beispielaufgaben, c) der gesamte Unterricht konzentriert sich auf die Arbeit mit und die Auswertung der Portfolios (vgl. Inglin 2008: 85). An dieser Stelle kann nicht genauer auf dieses Thema eingegangen werden, bei der Ausarbeitung eines Einführungsprogramms können diese Modelle jedoch sehr hilfreich sein und sie sollten dabei nicht außer Acht gelassen werden.

Schon der Titel jedes dieser Modelle zeigt, dass die Einführung des ESP in den Unterricht auf Gegenseitigkeit beruht. Das heißt, einerseits muss sich das ESP-Modell an die Schule und den Unterricht mit all seinen Grundvoraussetzungen und Rahmenbedingungen anpassen, zum anderen muss sich der Fremdsprachenunterricht verändern und sich an das ESP annähern. Die Ziele und die pädagogische sowie die dokumentarische Funktion des ESP und sein daraus resultierender Umgang mit den Schülern und die Auswahl der Methoden sollten in den Unterricht integriert werden. Es gibt zahlreiche gelungene Beispiele für konkrete Möglichkeiten der Integration: Das ESP könnte Grundlage für Klassenarbeiten sein, es könnte Portfolioausstellungen geben (vgl. Inglin 2008: 83) oder es könnte als Vorbereitung auf international anerkannte Prüfungen wie DELE dienen (vgl. Blümel-de Vries 2004). Dies sind nur wenige Beispiele für die vielen dokumentierten, erfolgreichen Erfahrungen mit dem ESP und anderen Portfolios (vgl. z.B. Blasberg-Bense 2003; Borgwardt 2003; Lüthgens 2005; Dahmen 2007; Hegenbart 2009; Inglin 2007; Rieder 2002; Suschnig 2002; Zohn 2008) Sie könnten alle bei der Erarbeitung eines Einführungsprogramms nützlich sein.

Bei einer Einführung des ESP ist ebenfalls besonders wichtig, dass die Portfolioarbeit in die Bewertung mit einfließt. Entweder müsste das Sprachenportfolio einen Teil der Zeugnisnote ausmachen oder es sollte die Zeugnisnote ergänzen bzw. ersetzen. Die Auswertung der Interviews hat ergeben, dass die Tendenz zu bewerten in eine Richtung geht, die sich auf linguistisches Wissen beschränkt (vgl. Kapitel 6). Deklaratives und prozedurales Wissen sowie persönlichkeitsbezogene Kompetenzen, die ebenfalls im GER beschrieben sind, jedoch schwer messbar erscheinen, werden nicht in die Note mit einbezogen. Durch den hohen Leistungs- und Zeitdruck, dem die Spanischlehrkräfte an Gymnasien ausgesetzt sind, wird diesen Fähigkeiten wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Das ESP ist ein

pädagogisches Instrument, welches, wie in Kapitel 6 beschrieben, ein Pendant zum GER darstellt. Wenn es regelmäßig und korrekt im Fremdsprachenunterricht angewandt wird, können sogar andere als nur die rein linguistischen Kompetenzen wertgeschätzt werden, und zwar so, dass sich dies in der Note Ziffernnote widerspiegelt. Die Wertschätzung allein genügt den Schülern oft nicht und wirkt wenig motivierend (vgl. Inglin 2008: 82). Außerdem setzen die Lehrkräfte ihre Prioritäten auf leicht zu benotene Kompetenzen. Bei der Beurteilung von deklarativem und prozeduralem Wissen muss aber vorsichtig vorgegangen werden, denn es darf nicht zu einer Charakterbeurteilung des Schülers kommen. Inglin (2008: 84) weist eine zu beachtende Schwierigkeit auf: "Die heikle Beurteilung der reflexiven Leistung muss aber in einer Projektvereinbarung besonders sorgfältig durch alle Beteiligten geregelt werden." Wenn das ESP an einer Schule genutzt werden soll, so muss es im Fremdsprachenunterricht genutzt werden. Es sollte dort gut implementiert werden und bei der Beurteilung des schwer messbaren Wissens ist hervorzuheben, dass "es nicht um allgemeine Persönlichkeitsmerkmale, sondern nur um die Einstellung, die die Qualität der fachlichen Leistungen berühren" (Grünewald/ Küster 2009: 130) geht.

Nina beschrieb das Problem, dass offener Unterricht auf Grund von begrenzten Räumlichkeiten kaum möglich sei (vgl. Kapitel 5.2.1). Jungen (vgl. Jungen 2008:112) beschreibt, dass durch ein geeignetes Klassenzimmer die Portfolioarbeit erleichtert werden kann. Das bedeutet, bei der Einführung des ESP ist mit der räumlichen Gestaltung zu beginnen. Dies ist ein guter Ansatzpunkt, um die Beteiligten zusammenzubringen. Ist die Einführung einmal beschlossen, kann mit der gemeinsamen Veränderung der Klassenzimmer, in denen eine freundliche, offene Unterrichtsmethoden ermöglichende Atmosphäre herrscht soll, begonnen werden. Diese Veränderung würde es Lehrern, z.B. Nina, erleichtern, den Schritt in Richtung Portfolioarbeit zu wagen.

Auch soll der vielfach angesprochene Kostenfaktor nicht unbedacht bleiben, der Preis des Europäischen Sprachenportfolios des Diesterwegverlags beläuft sich zur Zeit auf 21,50 Euro (vgl. Diesterweg o.J.). Dieser Preis erscheint recht hoch neben den Kosten für andere Schulmaterialien und vor allem auch den Arbeits-, Grammatik- und Vokabelhilfen, die es zu den meisten Fremdsprachenlehrwerken gibt und die zusätzlich zu dem Büchergeld von achzig Euro der Sekundarstufe I zu zahlen sind (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg 2005). May schlägt deshalb vor, das ESP nicht in Form eines Ordners, sondern eines gebundenen Heftes zu produzieren (vgl. May 2005: 12). Hierbei gäbe es allerdings den entscheidenden Nachteil, dass die individuellen Gestaltungsmöglichkeiten noch eingeschränkter wären. Statt dessen wäre es möglich, nur den Inhalt des Portfolios ohne die Ordner zu kaufen und die Ordner anders günstiger zu erwerben. Würde das ESP in Kooperation mit Schülern und Eltern eingeführt werden, so wäre denkbar, den zusätzlichen Aufwand zu bewältigen. Andere Möglichkeiten sind, dass es Mengenrabatt gibt, dass das ESP mit dem Lehrwerk verbunden wird, welches evtl. ein Arbeitsheft überflüssig macht und dass Konkurrenz auf dem Schulbuchmarkt geschaffen wird. Wenn alle Verlage eine ESP-Version drucken, müssten sie preislich konkurrieren. Außerdem sollte nicht außer

Acht gelassen werden, dass das LI die Einführung fördern möchte, vielleicht könnte eine bestimmte Summe Geld zur Subventionierung des ESP zur Verfügung gestellt werden oder man könnte das ESP im Internet gratis zur Verfügung stellen, wie das in Nordrhein Westfalen der Fall ist (vgl. Landesinstitut für Schule Nordrhein Westfalen o.J.a). In dem Fall besteht allerdings die Gefahr, dass die Verlage weder am Verlegen, noch an einer Beteiligung an einem Einführungsprogramm interessiert sind, was wiederum zur Folge hat, dass eine Verknüpfung der Lehrinstrumente kaum stattfinden. Ein guter Internetauftritt für das ESP ist dennoch unerlässlich und bisher noch nicht vorhanden (vgl. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung o.J.).

Abschließend soll das Alters der Lehrkräfte besprochen werden, da dieser Punkt vielfach als möglicher Grund für das Nicht-Nutzen genannt wurde (vgl. Kapitel 5). In den nächsten zehn Jahren werden circa 467 000 Lehrer bundesweit in den Ruhestand gehen (Kemm 2009: 4), bis 2015/16 müssen 6.868 vollen Lehrerstellen an Hamburger allgemeinbildenden Schulen neu besetzt werden (GEW 2009: 1). Folglich wird das Lehrerdurchschnittsalter spätestens 2010 deutlich sinken und die Chancen für das ESP steigen. Das heißt, dass es ein sehr guter Zeitpunkt ist, das Thema des Europäischen Sprachenportfolios in die Diskussion zu bringen.

"Die Chancen für eine Verbreitung des Portfolioansatzes können nicht unabhängig vom bildungspolitischen Klima beurteilt werden. Der Portfolioansatz - so zeigt sich - entsteht nicht im luftleeren Raum: [...]" resümiert Häcker (2008: 31) nach einer Betrachtung der Ursprünge des Portfoliokonzeptes. Zu einem ähnlichen Schluss kommt auch diese Analyse, denn dem hier vorgestellten Modell zur Einführung des ESP an Hamburger Gymnasien muss ein entsprechendes Bildungsklima zugrunde liegen. Das Modell ist abhängig von der Entschlussfähigkeit und Tatkraft des Landesinstitutes für Lehrerbildung und Fortentwicklung, ist dieses entschlossen, einen erneuten Anlauf zu wagen, so kann das Modell mit einigen Optimierungen funktionieren. Wichtig ist, dass das Hamburger ESP-Modell als Prototyp aufgefasst wird, das in Kooperation mit den Schulmitgliedern in Einklang mit den einzelnen Schulen gebracht wird, wobei gleichzeitig bestimmte Richtlinien einzuhalten sind und das ESP nicht komplett verändert werden kann. Ein ESP sollte nicht als auferlegte Mehrbelastung empfunden werden, sondern als eine Unterstützung der Fremdsprachenlehrer und horizontweiterndes Instrument der Schüler.

8. Schlussbemerkung

Zum Abschluss der hier durchgeführten Betrachtung des Europäischen Sprachenportfolios im Spanischunterricht der Sekundarstufe I Hamburger Gymnasien soll eine kurze persönliche Einschätzung gegeben werden.

Die Arbeit hat gezeigt, dass die Ziele und Funktionen, die mit dem ESP verfolgt werden, mit aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen übereinstimmen. Gleichzeitig wurden auch politische Initiativen ergriffen, um z.B. Vorstellungen von individualisiertem Unterricht oder Förderung von Mehrsprachigkeit nachzukommen. Dennoch konnte sich das ESP als flächendeckendes Konzept im Fremdsprachenunterricht nicht durchsetzen. Die Schulreform "Eine Schule für alle" der Stadt Hamburg wurde im Sommer 2010 gestoppt. Dieser Stopp hat zur Folge, dass einerseits die Gymnasien in ihrer bisherigen Form erhalten bleiben und, dass andererseits Raum für eine Erneuerung des Diskurses zur Einführung des ESP geschaffen wurde. Das ESP könnte ein Gegengewicht zum leistungsorientierten, standardisierten Fremdsprachenunterricht darstellen. Gemeinsam mit dem GER kann es einen ausgewogenen Unterricht ermöglichen. Daher könnte eine flächendeckende Einführung des ESP sinnvoll sein.

Diese Untersuchung kann allerdings nur einen kleinen Beitrag zur aktuellen Diskussion leisten und keiner groß angelegten Studie gerecht werden. Würde eine flächendeckende Einführung in Betracht gezogen, dann sollte zunächst eine detaillierte Bestandsaufnahme gemacht werden, die qualitative Daten zum realen Gebrauch des ESP an den Gymnasien erhebt. Denn weder der Diesterwegverlag, noch das LI konnten Auskunft zu der Auflage und dem Verkauf des Hamburger ESP erteilen. Anschließend besteht eine wichtige Aufgabe darin, Handlungsempfehlungen auszusprechen und ihnen zu folgen. Eine gezielte Einführung könnte mittels eines umfassenden Programms erfolgen.

Insgesamt habe ich den Eindruck gewonnen, dass das ESP sowohl von der Stadt Hamburg als auch von den Spanischlehrern unterschätzt wird. Die Unterbewertung der Möglichkeiten, die das ESP bietet, begründet sich größtenteils auf Unwissenheit und resultiert darin, dass es nicht zur Anwendung kommt. Dabei sprechen viele Gründe dafür das ESP vermehrt einzusetzen. Nicht zuletzt würde einer Annäherung an die Resolution des Europarates nachgekommen. Das Europäische Sprachenportfolio ist ein vielversprechendes Instrument, mit dem schon gute Erfahrungen gemacht wurden und welches Lehrer entlasten kann.

9. Literaturverzeichnis

- Bandura, Albert** (1997), Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review* 84: 191-215.
- Bandura, Albert** (1977), *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Bellingrodt, Lena Christine** (2007), Das Europäische Portfolio der Sprachen (EPS). *Hispanorama* 118. 85-88.
- Bellingrodt, Lena Christine** (2006), *Der Einsatz des "Europäischen Portfolios der Sprachen" in Theorie und Praxis*. Schriftliche Hausarbeit der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an öffentlichen Schulen, Sekundarstufe I und II.
- Blasberg-Bense, Susanne** (2003), "Es geht auch ohne, aber es geht besser mit!" - Das Europäische Portfolio der Sprachen im Unterricht. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 56: 3, 154-157.
- Blümel-de Vries, Katrin** (2004), Einsatzmöglichkeiten des Europäischen Sprachen- Portfolios im Französischunterricht der Sek.I. Anbindung an die Lehrbucharbeit und Vorbereitung auf die DELF-Prüfung. *Französisch Heute* 35: 1, 44-57.
- Bock Marlene** (1992), "Das halbstrukturierte-leitfadenorientierte Tiefeninterview" Theorie und Praxis der Methode am Beispiel von Paarinterviews. In: Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen H.P. (Hrsg.), *Analyse verbaler Daten : über den Umgang mit qualitativen Daten*. Opladen: Westdeutscher Verlag. 90-110.
- Borgwardt, Ulf** (2003), Sprachenpass und Portfolio in der Erprobung. Erfahrungen aus Mecklenburg-Vorpommern. *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 50: 1, 72-79.
- Bräuer, Gerd** (2008), Keine verordneten Hochglanzpoprtfolios, bitte! Die Korruption einer schönen Idee? In: Brunner, Ilse/ Häcker, Thomas/ Winter, Felix (Hrsg.) (2008), *Das Handbuch Portfolioarbeit* (2. Aufl.). Seelze-Velber: Kallmeyer/ Klett. 257-261.
- Brunner, Ilse/ Häcker, Thomas/ Winter, Felix** (Hrsg.) (2008), *Das Handbuch Portfolioarbeit* (2. Aufl.). Seelze-Velber: Kallmeyer/ Klett.
- Bundeszentrale für politische Bildung** (Hrsg.) (2007), *Kulturhoheit*. Onlinedokument <http://tiny.cc/k0jgr> [15.12.2010].
- Conseil de l' Europe** (Hrsg.) (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

- Conseil de l' Europe** (Hrsg.) (2000), *Standing Conference of European Ministers of Education. 20th Session - "Educational policies for democratic citizenship and social cohesion: challenges and strategies for Europe"*, Cracow, Poland, 15-17 October 2000. Onlinedokument: <http://tiny.cc/cesjx> [16.12.2010].
- Conseil de l' Europe** (Hrsg.) (2000a), *Language Passport*. Onlinedokument: <http://tiny.cc/ss1eu> [15.12.2010].
- Conseil de l' Europe** (Hrsg.) (2000b), *20th Session - "Educational policies for democratic citizenship and social cohesion: challenges and strategies for Europe"*, Cracow, Poland, 15-17 October 2000. Onlinedokument: <http://tiny.cc/lwzj6> [15.12.2010].
- Conseil de l' Europe** (Hrsg.) (o. J.), *European Language Portfolio. Introduction*. Onlinedokument: <http://tiny.cc/8839y> [15.12.2010].
- Conseil de l' Europe** (Hrsg.) (o. J. a), *European Language Portfolio. Welcome to the European Language Portfolio*. Onlinedokument: <http://tiny.cc/37jvs> [15.12.2010].
- Dahmen, Marina** (2007), Schreibtraining mit einem Prozess-Portfolio. *Deutschunterricht* 60: 1, 44-51.
- Deci, Edward L. / Ryan, Richard** (1993), Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 39: 2, 223-237.
- Deci, Edward** (1976), *Intrinsic motivation* (2. Aufl.). New York: Plenum Press.
- Decke-Cornill/ Küster, Lutz** (2010), *Fremdsprachendidaktik : eine Einführung*. Tübingen : Narr.
- Decke-Cornill, Helene** (2007), *Vorlesung Wintersemester 2007/08. Handout Spracherwerbstheoretisches*.
- De Florio-Hansen, Inez** (2008), Das Europäische Portfolio der Sprachen im Rahmen der Portfolio Pädagogik - eine Einführung. *Französisch Heute* 39: 1-2, 4-12.
- De Florio-Hansen, Inez** (2008a), Annäherungen an die Praxis. Interview mit Paul Leuck zum Einsatz des Europäischen Portfolios der Sprachen. *Französisch Heute* 39: 1-2, 22-33.
- Diesterweg** (o.J.), *Das europäische Portfolio der Sprachen*. Onlinedokument: <http://tiny.cc/102fn> [15.12.2010].
- Duden** (Hrsg.) (2009), Duden Korrektor Plus. CD-Rom. Mannheim: Bibliographisches Institut/ F. A. Brockhaus AG.
- Flick, Uwe/ König, Burghard** (Hrsg.) (2005), *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (3. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

- Freie** und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Hrsg.) (2010), *Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I. Rahmenplan zweite und dritte Fremdsprache (Neuere Fremdsprachen)*. Onlinedokument: <http://tiny.cc/6i0u8> [15.12.2010].
- Freie** und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung, Sachgebiet Statistik V 122-1 (2010a), *Fremdsprachenunterricht in Hamburger Gymnasien (ohne Erwachsenenbildung) im Schuljahr 2009/10*. Siehe Anhang A.4.
- Freie** und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport (2009), *Organigramm des Amtes für Bildung und Sport*. Onlinedokument: <http://tiny.cc/l4ov> [15.12.2010].
- Freie** und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport (2009a), *Fremdsprachenunterricht in Hamburg Schuljahr 2009/10*. Onlinedokument: <http://tiny.cc/4jgbi> [15.12.2010].
- Freie** und Hansestadt Hamburg (2005), *Lernmittelverordnung (LernMVO) zum Hamburger Schulgesetz*. Onlinedokument: <http://tiny.cc/rv5uy> [15.12.2010].
- Freie** und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport (Hrsg.) (2004), *Rahmenplan neuere Fremdsprachen Französisch, Italienisch, Russisch, Spanisch Bildungsplan achsstufiges Gymnasium Sekundarstufe I*. Onlinedokument: <http://tiny.cc/8y36l> [15.12.2010].
- Freie** und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport (Hrsg.) (2003), *Rahmenplan Neuere Fremdsprachen Französisch, Italienisch, Russisch, Spanisch Bildungsplan neunstufiges Gymnasium Sekundarstufe I*. Onlinedokument: <http://tiny.cc/knw62> [15.12.2010].
- Freie** und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, Amt für Bildung (Hrsg.) (2003a), *Das Europäische Portfolio der Sprachen. Sekundarstufe 1. Jahrgang 5-10*. Braunschweig: Diesterweg.
- Freie** und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Hrsg.) (o.J.), *Das Europäische Portfolio der Sprachen*. Onlinedokument: <http://tiny.cc/sd7f2> [15.12.2010].
- Freie** und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Hrsg.) (o.J. a), *Veranstaltungskatalog. Suche*. Onlinedokument: <http://tiny.cc/0oiv4> [15.12.2010].
- Freie** und Hansestadt Hamburg (o.J. b), *Einrichtungen der Behörde für Schule und Berufsbildung*. Onlinedokument: <http://tiny.cc/h14wo> [15.12.2010].

- Friebertshäuser**, Barbara/ Langer, Antje/ Prengel, Annedore (Hrsg.) (2010), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. Aufl.). Weinheim: Juventa Verlag.
- Gesamtschule** Kirchdorf (o.J.), *Schule und Beruf - Übergang in das Berufsleben*. Onlinedokument: <http://tiny.cc/64j8v> [15.12.2010].
- Gewerkschaft**, Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.) (2009), *Schulbehörde unter Zugzwang Versorgungslücke im Unterricht: Bildungsforscher Prof. Klemm warnt vor dramatischem Lehrermangel*. Onlinedokument: <http://tiny.cc/ec0wn> [15.12.2010].
- Gläser-Zikuda**, Michaela/ Göhring, Anja (2007), Analyse und Förderung selbstregulierten Lernens auf der Grundlage des Portfolio-Ansatzes. Ein Forschungsprogramm in der Sekundarstufe I. Paralleltitel: Analysis and Promotion of Self-regulated Learning Based on the Portfolio- approach - a Research Program in Secondary Schools. *Empirische Pädagogik* 21: 2, 174 - 208.
- Gouiller**, Francis/ Councel de l'Europe (Hrsg.) (o.J.), *Tools for Language Teaching. Common European Framework and Portfolios*. Didier. Onlinedokument: <http://tiny.cc/foeh6> [15.12.2010].
- Gratzmeier**, Carolin (2004), *Sprachlernbewusstsein in der Grundschule: Die Rolle des Sprachenportfolios. Wissenschaftliche Hausarbeit im Fach Erziehungswissenschaften*.
- Grünewald**, Andreas/ Küster, Lutz (Hrsg.) (2009), *Fachdidaktik Spanisch*. Seelze: Klett.
- Grünewald**, Andreas (2006), *Multimedia im Fremdsprachenunterricht : Motivationsverlauf und Selbsteinschätzung des Lernfortschritts im computergestützten Spanischunterricht*. Frankfurt am Main : Lang.
- Gymnasium** Lohbrügge (Hrsg.) (o.J.), *Unsere Partner*. Onlinedokument: <http://tiny.cc/elsq3> [15.12.2010].
- Haby**, René (1975), Discours d'ouverture. Association Linguistique Franco-européenne (Hrsg.), *Langues et construction européenne*. Paris: Peter Lang. 19-21.
- Häcker**, Thomas (2008), Wurzeln der Portfolioarbeit. Woraus das Konzept erwachsen ist. In: Brunner, Ilse/ Häcker, Thomas/ Winter, Felix (Hrsg.) (2008), *Das Handbuch Portfolioarbeit* (2. Aufl.). Seelze-Velber: Kallmeyer/ Klett.
- Hahlbaum**, Maria (2007)/ landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Abteilung Fortbildung Referat Sprachen (Hrsg.), Rundbrief 11.07.2007. Onlinedokument: <http://tiny.cc/pxjey> [15.12.2010].
- Hegenbart**, Constanze (2009), Erfahrungen mit dem Europäischen Portfolio der Sprachen. *Praxis Fremdsprachenunterricht* 6: 2, 46-49.

- Helfferrich**, Cornelia (2009), *Die Qualität qualitativer Daten : Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hoffmeyer-Zlotnik**, Jürgen H.P. (Hrsg.) (1992), *Analyse verbaler Daten : über den Umgang mit qualitativen Daten*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Inglin**, Oswald (2008), Rahmenbedingungen und Modelle der Portfolioarbeit. Welche Konsequenzen ergeben sich für den Unterricht? In: Brunner, Ilse/ Häcker, Thomas/ Winter, Felix (Hrsg.) (2008), *Das Handbuch Portfolioarbeit* (2. Aufl.). Seelze-Velber: Kallmeyer/ Klett. 81-88.
- Inglin**, Oswald (2007), Vom Souvenir zur Präsentation. Einen Schüleraustausch im Portfolio dokumentieren. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 41: 85-86, 70-76.
- Instituto Cervantes** (o.J.), *Diplomas des Español como Lengua Extranjera*. Onlinedokument: <http://tiny.cc/a0aae> [15.12.2010].
- Jungen**, Therese (2008), Ein geeignetes Klassenzimmer einrichten. Wie man sich die Portfolioarbeit erleichtert. In: Brunner, Ilse/ Häcker, Thomas/ Winter, Felix (Hrsg.) (2008), *Das Handbuch Portfolioarbeit* (2. Aufl.). Seelze-Velber: Kallmeyer/ Klett. 112-135.
- Karsunke**, Eva (2008), *Kooperatives Lernen in einer Online-Lernumgebung. Eine empirische Untersuchung zur Nutzung digitaler Medien im Fremdsprachenunterricht*. Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt der der Oberstufe im Fach Erziehungswissenschaft (Fachdidaktik Spanisch).
- Kemm**, Klaus (2009), *Zur Entwicklung des Lehrerinnen- und Lehrerbedarfs in Deutschland*. Onlinedokument: <http://tiny.cc/9qot3> [15.12.2010].
- Kolb**, Annika (2007), *Portfolioarbeit. Wie Grundschulkinder ihr Sprachenlernen reflektieren*. Tübingen: Gunter Narr.
- Kuckartz**, Udo (2010), *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (3. Aufl.). Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften. Onlinedokument: <http://tiny.cc/w6syu> [15.12.2010]
- Kultusministerkonferenz** (Hrsg.) (2003), *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*. Onlinedokument: <http://tiny.cc/c35lf> [15.12.2010].
- Kultusministerkonferenz** (Hrsg.) (1997), *19. Sitzung der Ständigen Konferenz der Europäischen Erziehungsminister*. Onlinedokument: <http://tiny.cc/1pebt> [15.12.2010].
- Kultusministerkonferenz** (Hrsg.) (o.J.), *Bundesweit geltende Bildungsstandards*. Onlinedokument: <http://tiny.cc/kk7ww> [15.12.10].

Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (o.J.a), *Aufgaben der KMK*. Onlinedokument:

<http://tiny.cc/7arbe> [15.12.2010]

Kunze, Ingrid (Unterricht zwischen Individualisierung und Standardisierung. Eine Problematisierung aus bildungsgangdidaktischer Perspektive. In: Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.)/ Stravoravdis, Wassilios (Hrsg.) (2007), *Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage. 235-253.

Landesinstitut für Schule Nordrhein Westfalen (Hrsg.) (o.J.), *Europäisches Portfolio der Sprachen*. Informationsflyer. Onlinedokument: <http://tiny.cc/45vck> [17.6.2010].

Landesinstitut für Schule Nordrhein Westfalen (Hrsg.) (o.J.a), *Europäisches Portfolio der Sprachen (EPS)*. Onlinedokument: <http://tiny.cc/nwh9n> [18.6.2010].

Legutke, Michael (2003), Neue Wege für die Lernstandsermittlung im fremdsprachlichen Unterricht der Grundschule? Anmerkungen zum Junior-portfolio für Sprachen. In: Hermes, Liesel/ Klippel, Friederike (Hrsg.), *Früher oder Später? Englisch in der Grundschule und Bilingualer Sachfachunterricht*. Berlin und München: Langenscheidt. 69-85.

Lern- und Forschungszentrum Fremdsprachen (LeFoZeF) Universität Freiburg (Hrsg.) (2003), *"Sprachenpass" - "Lernerpass" - "Sprachenportfolio": die Geschichte einer Idee*. Onlinedokument: <http://tiny.cc/bfsyu> [15.12.2010].

Lippelt, Birgit/ Willgerodt, Ursula/ Windolph, Edeltraud (2002), Das Portfolio in der Grundschule in Niedersachsen. *Fremdsprachenunterricht* 46: 4, 272-277.

Little, David (2009), *8th European Language Portfolio Seminar (ELP) Graz – Austria, 29 September (2pm) – 1 October (6pm) 2009*. Onlinedokument: <http://tiny.cc/cfve0> [11.2.2010].

Lüthgens, Stephanie (2005), Zu einem Jugendbuch ein Portfolio erstellen. *Deutschunterricht* 58: 1, 52-57.

May, Peter/ Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Hrsg.) (2005), *Europäisches Portfolio der Sprachen in Hamburger Schulen. Ergebnisse der Befragung von Schülern und Lehrern im Schuljahr 2004/05*.

Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.)/ Stravoravdis, Wassilios (Hrsg.) (2007), *Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften GWV Fachverlage.

Ollivier, Christian (2008), Das Europäische Portfolio der Sprachen - eine Initiative des Europarats. *Französisch Heute* 39: 1-2, 13-21.

- Ophoven**, Barbara/ Muskatewitz, Jörg/ Bildungsserver Innovationsportal (Hrsg.) (2007), *Innovative Projekte und Programme von Bund und Ländern zur Qualitätsentwicklung des Bildungssystems. Sprachen lehren und lernen als Kontinuum: Schulpraktische Strategien zur Überbrückung von Schnittstellen im Bildungssystem*. Onlinedokument: <http://tiny.cc/khzx5> [15.12.2010].
- Paulson**, F. Leon/ Paulson, Pearl R. (1994), *Assessing Portfolio Using the Constructivist Paradigm*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 376 209.
- Paulson** F. Leon/ Paulson, P.R./ Meyer, C.A. (1991), What Makes a Portfolio a Portfolio? Eight thoughtful guidelines will help educators encourage self-directed learning. *Educational Leadership* 48: 5, 60-63.
- Rieder**, Lotte (2002), Die Anerkennung der Sprachen, die sonst nichts gelten. *Informationen zur Deutschdidaktik* 26: 1, 80-90.
- Schärer**, Rolf/ Conseil de l'Europe (Hrsg.) (2005). European Language Portfolio: Interim Report 2005 with Executive Summary. Onlinedokument: www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Interimreport05.doc [15.12.2010].
- Schärer**, Rolf/ Conseil de l'Europe (2008), *European Language Portfolio. From Piloting to Implementation 2001-2007: Interim Report November 2007*. Onlinedokument: <http://tiny.cc/agj4r> [15.12.2010].
- Schneider**, Günther/ Clalüna, Monika (Hrsg.) (2003), *Mehr Sprache - mehrsprachig – mit Deutsch. Didaktische und politische Perspektiven*. München: IUDICUM.
- Schneider**, Günther/ Institut für deutsche Sprache, Universität Freiburg, Schweiz (Hrsg.) (o.J.), *Wozu ein Sprachenportfolio? Funktionen und Merkmale des Europäischen Sprachenportfolios (Schweizer Version)*. Onlinedokument: <http://tiny.cc/h0r7q> [15.12.2010].
- Sekretariat** der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2004), *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/ Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003*. München: Wolters Kluwer. Onlinedokument: <http://tiny.cc/c35lf> [15.12.2010].
- Sievers**, Alice (2004), *Lernstrategien beim Fremdsprachenlernen. Studienarbeit*. Grin. Onlinedokument: <http://tiny.cc/hdljz> [15.12.2010].
- Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein** (2010), *Statistik informiert. Nr. 26/2010*. Onlinedokument: <http://tiny.cc/ub4jq> [15.12.2010].
- Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein** (2009), *Ausländische Bevölkerung in Hamburg*. Onlinedokument: <http://tiny.cc/gvfvf> [15.12.2010].

- Stowasser**, J.M./ Petschenig, M./ Skutsch, F. (2004), *Stowasser - deutsches Schulwörterbuch* (2. Aufl.). München: Oldenbourg Schulbuchverlag.
- Suschnig**, Hanna-Maria (2002), Where you tend a rose a thistle cannot grow. Ein Rückblick auf die langjährige Betreuung von Portfolioarbeit in Englisch, Geschichte und im fächerübergreifenden Unterricht. *Informationen zur Deutschdidaktik* 26: 1, 110-118.
- Timm**, Johannes-Peter (Hrsg.) (2006), *Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung*. Tübingen: Narr.
- Thüringer** Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (o.J.), *Europäisches Sprachenportfolio*. Onlinedokument: <http://tiny.cc/2c4f7> [15.12..2010].
- Thürmann**, Eike (2006), Portfolio und Sprachenlernen. In: Timm, Johannes-Peter (Hrsg.), *Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung*. Tübingen: Narr. 427-450.
- Zandonella**, Bruno (2007), *Pocket Europa. EU-Begriffe und Länderdaten* (2. Aufl.). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Onlinedokument: <http://tiny.cc/iijq7> [15.12.2010]
- Zohn**, Claudia (2008), Daran muss ich noch arbeiten. Individuelle Lernstände erkennen, differenzierte Lernangebote machen. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 42: 94, 40-43.

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich, dass ich diese Arbeit ohne fremde Hilfe verfasst und mich dabei anderer als der angegebenen Hilfsmittel nicht bedient habe. Mit einer späteren Ausleihe bin ich einverstanden.

A. Anhang

A.1. Kurzfragebogen

Name			
Fächerkombination:			
Schulform:			
Schulstufe:	Sek I	Sek II	
Geburtsjahr:	19__		
Geschlecht:	♀	♂	
Familienstand:	ledig	verheiratet	geschieden verwitwet
Kinder:	Nein	Ja, Anzahl:	
Studienort:			
Referendariatsort:			
Referendariatszeitraum:			
Jahr des Arbeitseintritts:	19__		
Verbeamtet:	Ja	Nein	
Stellenbeschreibung:	Vollzeit	Teilzeit	andere

Wie viele Stunden unterrichtest du Spanisch in der Woche?

War das schon immer so, oder hat das in den letzten Jahren stark variiert?

Wie gut kennst du das Europäische Sprachenportfolio?

Gut	Mittelmäßig	Schlecht
-----	-------------	----------

Nutzt du das Portfolio im Spanischunterricht?

Ja	Nein
----	------

Nutzt du ein anderes Portfolio oder ähnliches Instrument, wie es etwa in den Arbeitsheften vorkommen?

Ja	Nein	Teilweise
----	------	-----------

Fühlst du dich von der Schulleitung unterstützt?

Ja	Nein	Teilweise
----	------	-----------

Kannst du mit deinen FachkollegInnen gut zusammenarbeiten?

Ja	Nein	Teilweise
----	------	-----------

A.2. Leitfaden

Teil	Themenkomplex	Hauptfrage	Subfrage
Teil I: Teil II: Allgemein	Kurzfragebogen Schulalltag	1) Wiesieht eine ganz normale Arbeitswoche bei dir aus?	a. Was hat sich in den letzten Jahren in deinem Beruf verändert? b. Sind die Anforderungen an dich anders geworden? c. Haben sich die Schwerpunkte verschoben?
	Schule/ Schüler	1) Wiesieht eure Schülerschaft aus? 2) Wieschätzt du die Einstellung der SuS zum Sprachenlernen ein?	a. Wie hat sich das Klientel verändert seit dem du an dieser Schule bist? b. Wiesieht der soziale und kulturelle Hintergrund aus? c. Hat der Anteil an Schüler aus anderen Herkunftsländern als Deutschland zugenommen? a. Wieswichtig finden Schüler es, Sprachen zu lernen? b. Was, glaubst du, macht ihnen Spaß am Sprachenlernen?
	Unterricht	1) Könntest du mir deinen Unterricht beschreiben?	a. Was magst du am Unterrichten? b. Was hat sich in den letzten Jahren an deinem Unterricht verändert? c. Wiesstark orientiert sich dein Unterricht, an der Art und Weise, nach der du selbst gelehrt wurdest? d. Was macht dir Spaß daran Neues auszuprobieren?
	Spanischunterricht	b. Wiesind deine Lehrerfahrungen im Fach Spanisch? c. Wieschätzt du die Einstellung der Schüler zu dem Fach ein?	a. Was magst du daran? b. Warum denkst du ist es wichtig Spanisch zu lernen? c. Wie bist du zu dem Fach gekommen? a. Für wie wichtig halten SchülerInnen das Fach? b. Was daran macht ihnen Spaß?
	Lehrwerk	1) Welches Lehrwerk benutzt ihr hier?	a. Inwiefern orientierst du dich in deinem Unterricht daran? b. Stellt es für dich eine Stütze dar?

Teil III: Übergang,
Einstellung zu
Schulnoten
abschätzen,
Bewertungskriterien

Noten	<ul style="list-style-type: none"> c. Wie schätzt du seine Qualität ein? d. Wie interessant findest du es für die Schüler? 	
	<ul style="list-style-type: none"> a. Hat sich deine Art zu bewerten in den letzten Jahren verändert? b. Findest du es schwierig zu benoten? c. Wenn ja: Woran liegt das? 	
Transparenz	1) Wie denkst du über Notengebung?	
	2) Wonach bewertest du Schülerleistung?	<ul style="list-style-type: none"> a. Wie gewichst du mündliche und schriftliche Leistung? b. Gibst Alternativen zu Klassenarbeiten?
Lernprozess	2) Für wie wichtig erachtest du die Transparenz deiner Benotung?	<ul style="list-style-type: none"> a. Machst du die Beobachtungsbögen oder Bewertungsraster zu Nutzen? b. Sprichst du über die Noten mit deinen KollegInnen? c. Sprichst du mit den Schülern über ihre Noten? d. Können deine Schüler sich die Noten erklären/ verstehen?
	1) Welches Gewicht ordnest du dem Lernprozess zu?	<ul style="list-style-type: none"> a. Auf welche Art beziehst du den Prozess des Lernens in die Bewertung mit ein? b. Denkst du es ist wichtig den Lernprozess mit in den Unterricht einzubeziehen? Welche Möglichkeiten dies zu tun kennst du?
Dokumentation	1) Welche Rolle spielt die Dokumentation dabei?	<ul style="list-style-type: none"> c. Welche Rolle spielt die Dokumentation dabei? a. Wie wichtig findest du eine regelmäßige und sorgfältige Hefeführung? b. Wie häufig und wie genau kontrollierst du die Hefeführung?
	1) Von der EU kamen in den letzten Jahren viele neue Vorschriften und Änderungen, was hältst du von der Bildungspolitik im	<ul style="list-style-type: none"> a. Wiedenkst du über den gemeinsame Referenzrahmen? b. Was hat sich an deinem Unterricht im Zuge der Veränderungen der Bildungspläne geändert?

Teil IV: Gründe für
nicht Nutzen,
Gründe für
mögliches Nutzen in
der Zukunft

Bezug auf Sprachen?	
Einführung ESP	<p>a. Eines der Instrumente der EU ist das sogenannte Sprachenportfolio. Woher kennst du es?</p> <p>a. Weißt du, wie es funktioniert? Kannst du das erklären?</p> <p>b. Was denkst du, sind seine Nachteile?</p> <p>c. Welche Vorteile könnte es für dich haben?</p>
ESP im Sp.U!	<p>a. Du nutzt das Portfolio in deinem Unterricht nicht. Kannst du mir erklären weshalb nicht?</p> <p>a. Was hindert dich daran, es auszuprobieren?</p> <p>b. Was müsstest du deiner Meinung nach ändern, damit du das Sprachenportfolio in deinem Spanischunterricht nutzen würdest?</p> <p>a. Wie könnte man dich motivieren das ESP zu nutzen?</p> <p>b. Würdest du es nutzen, wenn deine Kollegen es nutzen würden?</p> <p>c. Was hieltest du davon, wenn deine Schulleitung es empfehlen würde?</p> <p>d. Denkst du das du ein Fortbildungsangebot, dass gut in deinen zeitlichen Rahmen passt und sich mit dem ESP beschäftigt nutzen würdest?</p>
Einführungsschwierigkeiten	<p>1) Welche Schwierigkeiten könnten bei einer Einführung des ESP auftauchen?</p> <p>a. Könnte es sein, dass die SchülerInnen es nicht akzeptieren, wieso?</p> <p>b. Welche Probleme könnten bei der Aufforderung zum selbstständigen Arbeiten auftauchen?</p> <p>c. Wiewürde sich die Einführung auf die Zeitplanung auswirken?</p>

Belastung	d. Warum könnte das Portfolio mehr oder weniger Belastung für dich bedeuten?	a. Wie könnte das Sprachenportfolio dir Arbeitserleichterung verschaffen? b. Wieso denkst du, dass es einen zeitlichen Mehraufwand bedeuten würde?
	1) Wie findest du die Gestaltung des Portfolios?	a. Ist sie altersgerecht?
Individualität	1) Was verstehst du unter individuellem Lernen?	a. Wie wichtig findest du individuelles Lernen? b. Wie gestaltest du deinen Unterricht binnendifferenziert? c. Welche Materialien und Methoden setzt du dabei ein? Wünschst du dir mehr davon? d. Was kannst du dazu sagen, dass das ESP individuelles Lernen unterstützen kann?
	1) Welche Vor- und Nachteile siehst du an selbstständigen Lernen?	a. Für dich? b. Für die SchülerInnen?
Selbstständigkeit	1) Spielt Mehrsprachigkeit in deinem Unterricht eine Rolle? Welche? Woran liegt das?	a. Würdest du gerne (mehr) Mehrsprachigkeit in deinen Spanischunterricht mit einbeziehen? b. Wie beziehst du dich auf die unterschiedlichen Muttersprachen deiner SchülerInnen? c. Wie wichtig findest du den Bezug darauf? d. Denkst du, dass die SchülerInnen mit einer anderen Muttersprache als Deutsch besondere Vor- oder Nachteile im Spanischunterricht haben? e. Denkst du das Bewusstsein für die unterschiedlichen Muttersprachen und andere Sprachen, die außerhalb der Schule erlernt werden, sollte unterstützt werden?
	1) Für wie wichtig hältst du es, dass SchülerInnen in ihrer Freizeit Bezüge zu in der Schule erworbenen	a. Warum hältst du es für wichtig? b. Wie schwierig findest du es den Unterricht alltagsrelevant zu vermitteln? c. Kannst du dir vorstellen, dass das ESP die SchülerInnen dazu ermuntern könnte, sich ihren Sprachen auch in ihrer Freizeit bewusster zu sein? Woran liegt das?

Teil V: ESP und seine Ziele

Belastung	d. Warum könnte das Portfolio mehr oder weniger Belastung für dich bedeuten?	a. Wie könnte das Sprachenportfolio dir Arbeitserleichterung verschaffen? b. Wieso denkst du, dass es einen zeitlichen Mehraufwand bedeuten würde?
Gestaltung	1) Wie findest du die Gestaltung des Portfolios?	a. Ist sie altersgerecht?
Individualität	1) Was verstehst du unter individuellem Lernen?	a. Wie wichtig findest du individuelles Lernen? b. Wie gestaltest du deinen Unterricht binnendifferenziert? c. Welche Materialien und Methoden setzt du dabei ein? Wünschst du dir mehr davon? d. Was kannst du dazu sagen, dass das ESP individuelles Lernen unterstützen kann?
Selbstständigkeit	1) Welche Vor- und Nachteile siehst du an selbstständigen Lernen?	a. Für dich? b. Für die SchülerInnen?
Mehrsprachigkeit	1) Spielt Mehrsprachigkeit in deinem Unterricht eine Rolle? Welche? Woran liegt das?	a. Würdest du gerne (mehr) Mehrsprachigkeit in deinen Spanischunterricht mit einbeziehen? b. Wie beziehst du dich auf die unterschiedlichen Muttersprachen deiner SchülerInnen? c. Wie wichtig findest du den Bezug darauf? d. Denkst du, dass die SchülerInnen mit einer anderen Muttersprache als Deutsch besondere Vor- oder Nachteile im Spanischunterricht haben? e. Denkst du das Bewusstsein für die unterschiedlichen Muttersprachen und andere Sprachen, die außerhalb der Schule erlernt werden, sollte unterstützt werden?
Brückenfunktion	1) Für wie wichtig hältst du es, dass SchülerInnen in ihrer Freizeit Bezüge zu in der Schule erworbenen	a. Warum hältst du es für wichtig? b. Wie schwierig findest du es den Unterricht alltagsrelevant zu vermitteln? c. Kannst du dir vorstellen, dass das ESP die SchülerInnen dazu ermuntern könnte, sich ihren Sprachen auch in ihrer Freizeit bewusster zu sein? Woran liegt das?

Teil V: ESP und seine Ziele

Wissen herstellen?	
2) Wie beurteilst du Geschmeidigkeit der Übergänge zwischen den verschiedenen Schulen und Ausbildungsbereichen?	<p>a. Wäre es deiner Meinung nach möglich das Portfolio als Verbindungsstück einzusetzen?</p> <p>b. Was müsst dafür geschehen?</p> <p>c. Kannst du etwas dazu sagen, in wiefern würde sich dein Einstellung zu dem ESP ändern, wenn es eine solche Brückenfunktion übernehmen würde?</p>
ESP im Sp.U. und SuS	<p>1) Was glaubst du, wie die SchülerInnen auf das Sprachenportfolio reagieren würden?</p> <p>a. Was könnten sie gut oder nicht so gut daran finden?</p> <p>b. Was würde ihnen Spaß machen daran?</p> <p>c. Wie, denkst du, würde es ihr Sprachenlernen beeinflussen?</p> <p>d. Warum könnte es ihnen in der Zukunft helfen oder nicht helfen?</p> <p>e. Wie könnte das ESP SchülerInnen motivieren es zu nutzen?</p> <p>f. Was müsste an den ESP verändert werden, so dass SchülerInnen es besser finden würden?</p>
Abschluss	<p>1) Abschließend würde ich gerne wissen, wie du die aktuelle Lage des Europäischen Sprachenportfolios in der Schule insgesamt bewertest?</p> <p>a. Hat es, deiner Meinung nach, Chancen sich in der Zukunft durchzusetzen?</p> <p>b. Was müsste sich dafür ändern?</p>

A.3. Transkripte

A.3.1. Transkript L1

I: Kannst du was zu den Rahmenbedingungen allgemein sagen, von deinem Unterricht?

00:00:32-2

00:00:32-2

L1: Jetzt auf unsere Schule bezogen, oder- 00:00:36-0

00:00:36-0

I: Mhm. 00:00:36-0

00:00:36-0

L1: Ja. Also ein großes Problem ist, das unsere Klassenräume sehr klein sind. Ähm, also, das hier ist der absolute Luxusraum, nä? 00:00:45-6

00:00:45-6

I: Ich wollte grade sagen, der ist doch eigentlich groß ((Lacht)) 00:00:46-7

00:00:46-7

L1:(((Lacht))) Ja, ja.* Ne, die Klassenräume sind wahnsinnig klein und alles, was so irgendwie modern ist mit Stationsarbeit und individualisiertem Unterricht und Arbeitsblättern irgendwo gelagert, das ist kaum machbar. Wir haben auch keine Differenzierungsräume, nur so ein paar Plätze auf dem Flur, die unheimlich beliebt sind. Wo man dann aber natürlich überhaupt keine Kontrolle mehr über die Schüler so hat, was sie dann da so machen und da sitzen auch verschiedene Schüler aus unterschiedlichen Klassen gleichzeitig auf demselben Gang und arbeiten irgendwas oder stören sich auch oft gegenseitig. Teilweise sind die Klassen sehr groß, also in einer sechsten Klasse sind 30 Schüler, die eben in einem viel zu kleinen Raum sitzen und Spanischunterricht haben. In der Neunten sind nur 23, ne eine ist noch dazu gekommen, 24. Das ist schon ein deutlicher Unterschied und sehr viel angenehmer und der Raum ist trotzdem größer als der mit den 30 Schülern.

00:01:43-3

00:01:43-3

I: Ah, ok. 00:01:43-3

00:01:43-3

L1: Und im Leistungskurs sind nur fünf drin. Das ist eine sehr optimale Zahl, würde ich mal sagen. 00:01:50-9

00:01:50-9

I: Und das passt auch vom Raum wahrscheinlich besser. 00:01:53-8

00:01:54-6

L1: Das, ja die sitzen im anderen Gebäude [Mhm.] und da sind die Räume sowieso noch größer. Also da ist es eher das Problem ((Lacht)) dass die denn schon verloren schon aussehen * in dem Raum. Ansonsten Rahmenbedingungen ... Wahrscheinlich nur Raum, oder? 00:02:08-5

00:02:08-5

I: Ne, auch so was, zum Beispiel was für ein Schülerklientel. Das ist ganz interessant.
00:02:15-0

00:02:15-0

L1: Sehr gemischt, also wir haben sehr fleißige Schüler, wir haben aber auch sehr viele Schüler, die wenig Unterstützung von zuhause kriegen und viele auch sehr ernste Probleme zuhause haben, wo man sich teilweise schon wundern muss, dass sie es überhaupt schaffen, morgens um acht hier in der Schule zu erscheinen. Die dann überhaupt gar nicht in der Lage sich mit Unterricht zu befassen. Aber wir haben natürlich auch ein sehr großes Mittelfeld von Schülern, die so mitschwimmen, nä? Also mal Blödsinn machen, auch mal unmotiviert sind, aber auch im Großen und Ganzen tun, was man von ihnen erwartet und dann auch ab und zu mal lernen. Und im Leistungskurs ist es jetzt gerade sehr extrem, dass eben einige im Ausland waren und unheimlich gut Spanisch sprechen, einer ist auch so halb Muttersprachler, also die Großeltern kommen aus Mexiko und mit denen redet er auch nur Spanisch, die leben aber in Deutschland. [Ah, ok.] und andere waren eben im Ausland, leiden auch ((Lacht)) bisschen viel unter Selbstüberschätzung* und wollen dann nicht so gern hören, dass auch sie noch was dazu lernen müssen und dass es eben nicht alleine ausreicht, dass man die Sprache kann, was sie tatsächlich ganz gut gelernt haben, sondern das eben auch Analysefähigkeiten und so was dazugehört. Und dann gibt es welche, die haben sich so einschüchtern lassen von denen, die eben im Ausland waren, obwohl ich immer wieder versucht, habe dagegen zu steuern, und das die kaum den Mund aufkriegen und irgendwie gar nicht so richtig zu Potte kommen und ganz viel aus der Reserve gelockt werden müssen. 00:03:55-5

00:03:55-7

I: Das ist irgendwie so ein Leistungsgefälle. 00:03:54-4

00:03:54-4

L1: Wahnsinniges Leistungsgefälle, ja. 00:03:55-9

00:03:55-9

I: Aber das ist nur an der Oberstufe so? 00:03:59-0

00:03:59-0

L1: Ja, also wir haben auch in der Mittelstufe immer mal wieder Muttersprachler natürlich dazwischen, aber das fällt irgendwie nicht so sehr auf, finde ich. Also da ist es mehr das Problem, dass einige jetzt zum Beispiel in der achten Klasse einfach, wo es um die Vergangenheitszeiten und so weiter geht, den Anschluss so weit verpasst haben, dass sie schon ganz oft so resigniert irgendwie die Sachen hinwerfen und "kann ich eh nicht, Spanisch ist sowieso doof, kann ich halt nicht." 00:04:29-7

00:04:29-7

I: Also, das heißt, die Einstellung der Schüler zum Spanischunterricht kann sich ziemlich schnell ändern, innerhalb von zwei Jahren, in der Sechsten fangen die an, oder? 00:04:37-3

00:04:37-3

L1: Ja, also die, die ist sehr schwankend. Also es gibt einen Großteil von Schülern, die

das nervig finden. Die ei-, also. Spanisch ist ja eben auch ein Fach, nicht wie Biologie oder so, wo irgendwann ein neues Thema kommt, da kann man wieder einsteigen, sondern es baut ja alles aufeinander auf und wer irgendwann mal ein halbes Jahr nicht gearbeitet hat, der hat einfach so viele Lücken, dass er die kaum noch alleine wieder füllen kann und der ist dann automatisch natürlich auch unmotiviert hier mitzuarbeiten. 00:05:07-3

00:05:07-3

I: Und frustriert, nä? 00:05:07-3

00:05:07-3

L1: Ja. 00:05:09-0

00:05:09-0

I: Mhm. Kannst du mir so eine ganz normale Unterrichtsstunde von dir beschreiben?

(.) Also so eine Standardstunde. 00:05:12-1

00:05:12-1

L1: Also (.) ich mache häufig so, so Projekte, dass ich mir vornehme "so jetzt in den nächsten Wochen wird mal ein bisschen individualisiert gearbeitet" oder Gruppenarbeit und so weiter. Aber die-, diese Sachen sind natürlich meistens sehr arbeitsintensiv in der Vorbereitung, sodass man das nicht parallel in mehreren Klassen machen kann, sodass also jede Klasse die-, diese Sache dann doch wieder nicht so oft genießt, nä? Und dann ist eine Standardstunde meistens dann doch so, dass man irgendwie anfängt, die Hausaufgaben zu vergleichen und dass es dann eine Übungsphase gibt, oder eine Phase des Erarbeitens von einem neuen Thema [Ja.] und hinterher mit diesem Thema weitergeübt wird. Also, da versuche ich allerdings dann schon mindestens die Methoden zu variieren, dass wir jetzt nicht die ganze Stunde über Unterrichtsgespräche haben oder nur schriftlich arbeiten, sondern, dass, dass am Anfang zum Beispiel in Partnerarbeit die Hausaufgaben verglichen werden und danach eine Stillarbeit kommt und dann noch mal ein Unterrichtsgespräch oder eben auch in einer anderen Variante. 00:06:32-2

00:06:32-4

I: Und so Un-, also offene Unterrichtsformen, sagst du das ist kaum möglich, wegen dieser Raumgröße? 00:06:32-0

00:06:32-0

L1: Ja, also es ist halt tatsächlich sehr schwer. Wir machen das natürlich manchmal trotzdem, aber es gestaltet sich unheimlich schwierig wegen der engen Räume und wir haben auch leider viele Schüler, die solche Phasen extrem gern nutzen, um sich dann eben dem ganzen Geschehen vollkommen zu entziehen. Also ich gehöre auch zu den Skeptikern des offenen Unterrichts [Ok, mhm.] so, weil, klar bilde ich mir nicht ein, dass die alle mit gespitzten Ohren dasitzen, wenn ich was erzähle, im Frontalunterricht, das wäre Quatsch so zu denken, aber wenn man dann so eine Stationsarbeit zum Beispiel macht, dann (.) kommt schon bei einigen extrem wenig rüber und ich krieg die auch schlecht integriert oder vernünftig beschäftigt. Die stören dann (.) in sehr auffälliger Art und Weise häufig den Rest der Klasse. Und was ich übrigens auch [[Will L1 unbedingt erzählen.]] ganz

schwierig finde ist, dass das Sprechen bei solchen offenen Unterrichtsformen ja meistens hinten überfällt. Also ich schaffe es nicht, selbst im Leistungskurs nicht, meine Schüler zu motivieren sich untereinander auf Spanisch zu unterhalten [Mhm.], also mit ganz konkreten Aufgaben "Jetzt fragt euch mal da und darüber aus" oder so, das geht schon, aber so was wie "besprecht mal, (.) wie man jetzt das und das interpretieren könnte, und stellt das hinterher der Gruppe vor", das funktioniert nicht auf Spanisch, das geht einfach nicht. Und ich finde gerade dann auch so in der Mittelstufe ist es in meiner Verantwortung [Pausenklingel] (3) die Schüler dazu anzuhalten Spanisch zu sprechen auch die Aussprache zu korrigieren und da kann ich nicht einfach sagen "das machen die dann schon irgendwie untereinander" 00:08:18-9

00:08:18-9

I: Ja, das ist dann die Schwierigkeit mit dem offenen Unterricht und Spra- Sprachen. 00:08:20-8

00:08:20-8

L1: Ja, finde ich. Ich habe da noch nicht so den richtigen Weg gefunden. Deswegen mache ich immer so kleinere Einheiten, nä? Anstelle, dass alle gleichzeitig die Aufgaben aus dem Lehrbuch machen dann, dass es eben welche zur Auswahl gibt, einige Verpflichtende und Bestimmte, die Voraussetzung sind wiederum für eine andere Aufgabe aber die, wo man trotzdem noch innerhalb der einzelnen Aufgaben bisschen auch die Reihenfolge variieren kann, oder entscheiden kann, ob man gerne allein oder zu zweit arbeiten möchte und selbst- 00:08:52-3

00:08:52-3

I: Das geht ja schon in Richtung, die Idee vom offenen Unterricht, dass das individualisiert wird. 00:08:57-3

00:08:57-5

L1: ja, ja, genau. Aber es ist halt, sind immer so Ansätze daraus also es ist nie ein ganz offener Unterricht und auch nie wirklich individualisiertes Lernen, da müsste man ja noch vorher eine umfangreiche Diagnose erst mal machen. (.) Und (.) naja es sind halt so Bruchstücke, nä? 00:09:11-6

00:09:15-4

I: Ja, ja gut aber es ist ja so eine Art Mittelweg, den du da einschlägst [Ja, ja.] oder versuchst einzuschlagen. Also, das heißt ja aber auch, dass so was wie Individualität und Selbstständigkeit, so was ja schon eine Rolle spielt. 00:09:14-9

00:09:15-2

L1: Mhm. (Bejahend) 00:09:31-6

00:09:31-6

I: 'Also habe ich das richtig verstanden' und welches Lehrwerk habt ihr hier? 00:09:31-6 00:09:31-6

L1: Wir stellen das gerade um. Also wir haben mit "Encuentros" lange gearbeitet und dann eben dieses "1A" und "1B cuaderno" dazu genommen für die Kleinen. [Mhm.] Das

ist jetzt in der jetzigen sechsten Klasse, da bin ich ja gar nicht im Unterricht drin, da haben sie "Qué pasa?" eingeführt. Und dann, langes Gespräch-, mehrere Gespräche, haben uns verschiedene Lehrwerke angeguckt und auch mit einer Autorin darüber gesprochen und einer Vertreterin vom Verlag. Und die Vor- und Nachteile geprüft und uns letztendlich für "Qué pasa?" entschieden aber ich habe damit jetzt noch keine Erfahrung mitgemacht, weil ich da nicht drin bin. 00:10:11-0

00:10:11-0

I: Und orientierst, also nutzt du das Lehrwerk "Encuentros" denn? 00:10:15-5

00:10:15-8

L1: Ja, ich benutze das sehr viel. 00:10:12-6

00:10:12-6

I: Ja? Ok. Und diese ganzen- also es kamen ja von der EU ziemlich viele Veränderungen und Auflagen, so Referenzrahmen ect., so in den letzten Jahren, hat sich so deine Einstellung, also wie sieht das, was hältst du davon, von diesen Ideen, die da kamen, und hat sich dein Unterricht aufgrund dessen irgendwie verändert? 00:10:35-2

00:10:35-2

L1: (1) Also, ich weiß jetzt ehrlich gesagt nicht, wann dieser Referenzrahmen erschaffen, wurde [2002] aber, ja, das ist ja in der Zeit, in der ich auch angefangen habe zu unterrichten, nää? Es ist jetzt nicht so für mich, das es jetzt so auf einmal alles über Bord geworfen hat. ((Lacht)) * ((I. lacht)) was ich so für Ideen hatte. Also natürlich haben wir nicht im Studium (.) in jeder Fachdidaktikstunde irgendwie über den Referenzrahmen gesprochen aber es war mir von Anfang an irgendwie ein Begriff, das es das gibt. Und, ich habe von Anfang an auch, so, bin so in die Richtung gestoßen worden, Kommunikatorin ist das absolute Ziel des Fremdsprachenunterrichts und nicht dass der Schüler am Ende irgendwie den Subjuntivo korrekt anwenden kann. Also es ist schön, wenn, das sollen sie dann auch lernen aber, dass sie jetzt nicht zum Beispiel rein das Grammatikpauken im Vordergrund steht, nää? [Ja.] sondern immer der kommunikative Aspekt dahinter. 00:11:31-1

00:11:31-1

I: Ja. (.) Und, also das Portfolio, dieses Sprachenportfolio, das ist ja eins von diesen Instrumenten. [Mhm.] und warum, ihr habt euch dagegen entschieden, das hattest du am Telefon gesagt, [Ja.] wie, womit hängt das zusammen, warum? 00:11:43-7

00:11:44-1

L1: Also zum einen sollte gleichzeitig ein anderer Kollege sich irgendwie um ein, ich glaube Geschichtsportfolio, kümmern, dann haben wir noch das Methodencurriculum bei uns an der Schule eingeführt und jeder Schüler hatte also dann diverse Ordner, wo wir schon mal gar nicht wussten, ((lacht)) ((I. lacht)) wie wir die in unseren kleinen Räumen unterbringen sollten*. Und dann haben wir tatsächlich gedacht "wenn wir jetzt sagen, wir müssen auch noch ein Sprachenportfolio haben und jeder muss noch mal wieder einen Ordner anschaffen", oder, also das war auch noch ein Problem mit dem Preis, dass wir uns dann, dass wir nichts rausgefunden haben, dass man die irgendwie geschenkt kriegen

kann und gar nicht irgendwie die finanziellen Mittel auch irgendwie nicht hatten. Und dann haben wir halt gesagt "naja, also wenn wir jetzt zusätzlich noch so ein Portfolioordner anschaffen, dann ist tatsächlich die Frage, ob wir das wirklich so nutzen werden" und auch das sind ja wieder dann so ganz viel schriftliche Sachen, die wir (.) also in diesem Umfang nicht machen wollten. Und die Ordner anzuschaffen, um dann daraus irgendwie zwei oder drei Seiten mal zu machen, schien mir irgendwie nicht angemessen. [Mhm.] und dann ist auch noch das Problem, das haben wir ja grundsätzlich, das haben wir ja grundsätzlich, dass unsere Schüler nicht im Klassenverband unterrichtet werden, weil die in der fünften Klasse ja in verschiedene Klassen aufgeteilt werden und dann in der Sechsten die Fremdsprache wählen und dann aus der Klasse rausgerissen werden und e-eben ein Großteil der Schüler überhaupt nicht im eigenen Klassenraum ist, das heißt, wenn man dann, also (.) man schafft es dann meistens sie ziemlich schnell dahin zu bringen, dass sie daran denken rechtzeitig ihre Spanischsachen komplett mitzunehmen, was aber dann ohnehin dann schon so ein Stapel ist ((zeigt Höhe des Stapels von etwa zwei Handflächen mit Händen)) und wenn die dann jetzt noch den Portfolioordner mit sich rumschleppen müssten, das wäre halt, also, noch wieder ein Grund mehr zu sagen "Ah, es ist doch ganz schön viel Aufwand, für das, was dann nachher bei rüber kommt" 00:13:31-2

00:13:31-2

I: Und woher kennst du das Portfolio überhaupt? 00:13:32-4

00:13:32-4

L1: (1) Ich glaube aus dem Referendariat. 00:13:40-3

00:13:40-3

I: Aber das haben die, da, aber du hast, ach ne du hast an einer anderen Schule Referendariat gemacht, nä? 00:13:45-6

00:13:45-6

L1: Na ich meine, dass wir das im Seminar irgendwann mal angeguckt haben. Aber so genau weiß ich nicht mehr. Ich war aber auch noch mal einer Fortbildung im LI zum Thema Europäischer Referenzrahmen und Sprachenportfolio. 00:14:00-8

00:14:00-8

I: Ah, ok. 00:14:00-8

00:14:00-8

L1: Ich glaub aber das habe ich durch Zufall gelesen und dachte "ach ja, ist ja ganz spannend, da kann man ja mal hingehen" [Ja.] (2) ja und dann habe ich mich halt irgendwann man mit einer Kollegin zusammengesetzt, ich weiß nicht mehr, ob sich das jetzt überschritten hat, zur gleichen Zeit mit dieser Fortbildung oder nicht. Und dann haben wir überlegt, ob wir das jetzt hier flächendeckend einführen wollen, richtig, so auch verbindlich und uns dann halt 'dagegen entschieden'. 00:14:23-8

00:14:23-8

I: Und was müsste sich jetzt dafür ändern, dass das man das, also dass du das hier einführen würdest? 00:14:28-1

00:14:28-1

L1: Also, dafür müssten wir wahnsinnig viele andere Sachen erst mal entrümpeln, glaube ich. Von denen ich aber ehrlich gesagt nicht glaube, dass die weniger wichtig sind- 00:14:41-0

00:14:41-0

I: wie zum Beispiel- 00:14:41-0

00:14:41-0

L1: Naja zum Beispiel dieser Methodenordner und ich glaub, weiß gar- ehrlich gesagt nicht, was aus diesem Geschichtsportfolio geworden ist, ob es das eigentlich noch gibt oder nicht, also ich bin Klassenlehrerin in einer fünften Klasse und die haben auch kein Geschichte und die haben auch kein Geschichtsportfolio ((Lacht)) ((I. lacht)) das weiß ich, aber* bei den anderen weiß ich es nicht genau. Und dann finde ich, dass, dass dieser ganze Portfolioordner auch noch zu dick ist, also der müsste auch verkleinert werden, denke ich- 00:15:10-0

00:15:10-0

I: Also die Gestaltung ist irgendwie nicht so gerecht, oder angepasst 00:15:12-0

00:15:12-0

L1: Ja. Na, die ist mir zu umfangreich, also mir zu erschlagend, wenn ich mir überlege, ich habe in der achten Klasse drei Stunden Spanisch pro Woche und ich soll mit denen individualisiert arbeiten, ich soll denen ganz viel Grammatik beibringen, ich soll sie ganz viel sprechen lassen und dann immer noch dieses Portfolio ausfüllen, also das ist mir irgendwie (1) das, das überfordert mich. [Ja.] Also rein zeitlich schon. 00:15:40-9

00:15:41-1

I: Ja, das heißt also, es müsste auf jeden Fall mehr Stunden geben, mehr Spanischstunden. 00:15:46-0

00:15:46-0

L1: Ja. (.) Wobei ich ja auch immer versuche so ein Blick für das Ganze zu behalten und sehe, dass die anderen Fächer auch ihre Berechtigung haben und die Schüler haben schon 34 Wochenstunden in der Siebten. Man kann denen ja nun auch nicht zumuten, dass sie 50 Stunden in der Schule sind. Nä? Man kann auch nicht sagen irgendwie "Sport muss raus oder Musik unwichtig oder Mathe brauchen wir nicht mehr", irgendwie, sondern hat ja alles irgendwie seine Berechtigung. [Ja.] und deshalb finde ich es schwer jetzt zu definieren, was sich realistisch ändern sollte, damit wir mit diesem Portfolio arbeiten können. Und was ich ja vorhin auch angekreuzt habe da [[Bezug auf Kurzfragebogen.]] war also die, die Lehrwerke reagieren ja darauf. [Ja, genau.] Also, in "Qué pasa?" gibt es, so weit ich das jetzt in Erinnerung habe viel mehr Seiten an (ähnlicher) Lektion, [Ja.] die entweder dazu anleiten selber nachzudenken "was kann ich jetzt?" auch "Wo stehe ich? Was muss ich noch mal nacharbeiten?" als jetzt "Encuentros", wo das ja aber auch schon in Ansätzen, also ich glaube nach jeder dritten Lektion oder so, ist da so eine "página 'de autoevaluación'" oder so, wo sie dann selber ankreuzen müssen, oder dieses () da

anmalen, um zu sagen, das kann ich jetzt (ja, das sind schon so Elemente) sind schon so Elemente, die nutze ich auch gern, aber das ist eben auch überschaubar, also das macht man dann mal eine Stunde und dann ist gut, nää? [Ja.] und, die, dann gibt es ja auch noch die Elemente, auch in "Encuentros", dieses "Mi página", [Mhm.] so was nutze ich natürlich auch gerne, dass die dann eben nicht noch ein extra Ordner haben, wo dann was rein kommt, aber dass ich mal sag "hier, heute arbeiten wir zum Beispiel machen wir eine Collage oder viel mehr morgen machen wir eine Collage, bringt mal Fotos mit" und dann ist es eben nicht nur "el año pasado estuve en soundso" sondern dass man dann auch Fotos dazu hat und das ein bisschen hübsch gestaltet und das auch, ich nutze das dann gern auch, das man das freiwillig abgeben kann als zusätzliche mündliche Leistung so oder auch als Kursarbeit, nää? Dass die dann einen kleinen Pluspunkt sammeln können, wenn sie das schön gemacht haben, mal so andere Talente auch, als jetzt Sprachgefühlbewertung bewertet werden können, nää? 00:17:54-7

00:17:54-7

I: Ja, ja, gerade auch für die, die dann halt nicht so stark sind [Mhm, genau.] so motivierend ist so was dann. Und, angenommen, also einfach ganz der utopische Fall, ihr würdet euch entschließen doch diesen Ordner anzuschaffen, woher auch immer das Geld stammen mag, sodass, wie würden die Schüler reagieren? Oder wie könnten sie reagieren? Angenommen du kämst jetzt mit einem Stapel Portfolios- ((L1 lächelt)) 00:18:19-8 in die Klasse-

00:18:19-8

L1: (Also am Anfang ist immer der Reiz des) Neuen, nää? Oh, toll, Hauptsache wir müssen nicht im Lehrbuch arbeiten ((Lacht)) das ist immer, immer wenn man etwas anderes anschreibt, das ist immer erst mal positiv gestimmt, das glaube ich schon, ich denke aber es würde sich sehr schnell abnutzen. Also, alles, was so eine Routine hat, so "ach ja, schon wieder dieser Ordner" und so, ich, schwer zu sagen. (3) Also ich fürchte, dass das eben nicht, nicht die Motivation fördern würde [Ja.] sondern eher im Gegenteil, dass sie es mühsam finden, "oh jetzt muss ich schon wieder das nachdenken" 00:19:06-8

00:19:06-8

I: Mhm, ok. Und was könnten sie daran gut finden, oder was könnten sie daran nicht so gut finden? Also, dass man einfach mal so zwei Seiten sieht. Also was könnte an dem Ding vielleicht doch Spaß machen, du hast dir das ja auch angeguckt, nää? 00:19:06-8

00:19:06-8

L1: Ja. Es ist jetzt allerdings schon ((lacht)) eine Weile her*, also was ich damals total nett fand für den Anfang im Unterricht war diese erste Seite, wo man dann da so diese Männchen ausmalen sollte mit den Sprachen, die man selber schon spricht und das man so ein Bewusstsein schafft, nää? Dass sie vielleicht auch ein bisschen stolz sein können darauf, dass sie mehr als eine Sprache eben bereits sprechen. [Ja.] das könnte ich mir vorstellen, dass sie das motivieren würde und das ihnen Spaß machen würde, wann immer sie irgendwas malen dürfen ((I. lacht, L1 lacht)), das finden sie immer ganz schön*, aber

man muss ja auch ein bisschen, also das ganz auf Dauer betrachten, nää? Davon, dass sie dann nun einmal so ein paar Männchen ausmalen irgendwie, davon werden sie ja nun auch nicht auf Dauer für Spanisch motiviert. Also- (1) 00:20:12-5

00:20:12-5

I: Also, an (.) die Dauerhaftigkeit glaubst du nicht, ja? 00:20:12-5

00:20:12-5

L1: Nein, ich also unsere Schüler müssen noch, noch ganz stark lernen an, also ihre Schwächen selber wahrzunehmen und dann auch gewillt zu sein daran zu arbeiten. Also die sind ganz schnell immer mit irgendwas Neuem zu motivieren "Oh ja, jetzt lernen wir was Neues, cool, und das ist ja ganz einfach und so" und dann merken sie, also entweder, man hat einen Teil, der fällt hinten rüber und sagt "Oh Gott, das ist viel zu schwer, das verstehe ich nie, brauche ich gar nicht erst versuchen" und der andere Teil sagt: "Wieso, ist doch ganz einfach" und guckt dann aber nicht genau hin und in der Klassenarbeit merkt man auf einmal ((Schmunzelt)) "Naja, war wohl doch nicht so einfach"*, nää? Und, dieses, was das Portfolio ja eben fördert, dass man selber sagt: "Ich will jetzt in der nächsten Zeit das und das verbessern, und das und das mach ich um das dann auch zu erreichen" das, das mögen unsere Schüler überhaupt nicht. [Ok.] und ich, also, ich versuche immer jetzt, schon in der fünften Klasse auch auch bei denen anzusteuern, das die das eben auch lernen. Auch Erfolge feiern, wenn sie dann was geschafft ((Lächelt)) haben und so weiter, nicht nur das machen, was sie eh schon können, sondern gerade an den Schwächen zu arbeiten. Aber das ist ein unheimlich harter Kampf und so jetzt in der Mittelstufe sehe ich da im Moment 'ganz große Schwierigkeiten'. 00:21:29-6

00:21:30-1

I: Und, du kannst dir auch nicht vorstellen, dass man mithilfe des Portfolios, auch wenn denen das vielleicht nicht unbedingt Spaß machen würde, das fördern kann? Also, weil es zielt, ja auch so ein bisschen darauf ab, nää? 00:21:39-0

00:21:39-6

L1: Ja. ((Überlegend)) 00:21:41-0

00:21:41-0

I: Also, dass dich das sogar vielleicht ein bisschen unterstützen könnte, mit dem, in dem Vorhaben deine Schüler zu motivieren Texte zu überarbeiten oder Schwächen wieder anzugehen, oder so? Also- 00:21:56-3

00:21:56-6

L1: Also nach den wenigen Erfahrungen, die ich gemacht habe, mit diesen Seiten eben aus "Encuentros", wo sie das ja auch machen sollen, dieses Selbsteinschätzen, was sie können und was sie verändern müssen [Ja.] oder wollen, () ((Lacht)) habe ich da nicht so große Hoffnungen, ehrlich gesagt* ¬

00:22:12-5

I: Wieso? Was ist daran- 00:22:12-5

00:22:12-5

L1: Ja, weil das so, es ist, so negativ belastet. Also sie gehen schon daran "ah jetzt muss ich wieder überlegen was ich alles nicht kann und ich will aber doch wieder motiviert werden mit Dingen, die ich schon kann" [Ok.] und irgendwie, es ist so ein bisschen, glaube ich diese, ja so eine Grundfaulheit oder auch so bisschen Resignation () "das kann ich eh nicht und das brauch ich auch nicht zu versuchen" 'oder sie nehmen sich dann völlig unrealistische Ziele, so "ich werde ab jetzt jeden Tag zwei Stunden Spanisch lernen" oder so 'was Komisches' ((Beide lachen)) 00:22:49-6

00:22:49-6

I: Ja, ok. Ist ja jetzt, also. Eine andere Frage, wie wie verfährt du mit Notengebung?
(3) Also, was sind deine Bewertungskriterien zum Beispiel? 00:23:11-5

00:23:11-5

L1: Also erst mal gibt es ja die Trennung in "Laufende Unterrichtsarbeit", wie das immer so schön heißt und die schriftliche Note. Nä? Das mach ich denen halt ganz am Anfang dann klar, dass das etwa 50 50 dann auch gewichtet ist. Allerdings, im Zweifelsfall, dass das Mündliche überwiegt. Also, wenn die Noten jetzt nicht genau durch zwei teilbar sind, so, dann überwiegt das Mündliche. Und zum Mündlichen gehört eben nicht nur, dass man sich ab und zu mal meldet, im Unterricht sondern auch, dass man seine Hausaufgaben hat, dass man das Material mitbringt, dass man aufmerksam ist, dass man nachfragt, also auch ein bisschen Eigenverantwortung mit einbringt. Dass man sich während des Arbeitens nicht gegenseitig behindert, nä? Wenn man produktiv mitarbeitet, auch in Gruppenarbeiten zum Beispiel, eine Gruppe, die sich nur streitet und am Ende trotzdem ein tolles Ergebnis mitbringt, bewerte ich nicht genauso gut, wie eine Gruppe, die sehr harmonisch und konstruktiv zusammenarbeitet, nä? [Mhm.] und das ist natürlich auch einen Unterschied in der Qualität gibt, versuche ich ihnen schnell beizubringen, also, dass zum Beispiel Vorlesen aus dem Lehrbuch ist zwar okay, um zu merken "ich, ich versuch es, ich arbeite mit, ich verbessere meine Aussprache" das das aber eine wenige gute Leistung ist als zum Beispiel einen freien Text selbst zu formulieren. (.) [Ja.] und, da kriegen sie ziemlich schnell ein Gespür dafür auch, was ich meine so mit dem (1) mit den Kriterien, was muss man wirklich leisten um eine Eins oder eine Zwei zu haben, oder was ist dieser Transferanspruch, nä? [Mhm.] und ich lass die dann so nach ein, zwei Monaten selbst einschätzen, was sie glauben, wo sie so stehen im Unterricht und da habe ich, wenn ich das das erste Mal mache, so eine Liste, wo so ganz viele verschiedene Kriterien noch mal draufstehen, ungefähr diese, die ich jetzt gerade gesagt habe. Zum Beispiel "Meine Beiträge bringen den Unterricht voran" oder "Ich habe immer meine Materialien dabei" "Ich bin stets gut vorbereitet" und "höre aufmerksam zu, wenn andere sprechen" also so ziemlich viele Sachen und dann sind da so Smileys, wo dann halt selber ankreuzen müssen, "ja, mach ich, mach ich, mach ich, kann ich gut" und "mach ich nicht" also es ist schon fast so ein bisschen wie Portfolio aber halt jetzt weniger auf die Kompetenzen ausgerichtet als eben auf die Mitarbeit im Unterricht und mithilfe dieser Grundlage lasse ich sie dann selber einschätzen, was sie glauben was sie so verdient haben für eine Note

und dann kriegen sie von mir die Rückmeldung in Einzelgesprächen oder auch je nach Zeit einfach schriftlich. Und, ja dann wird das halt verrechnet mit, mit der 'schriftlichen Note'. Ach so und Vokabeltests lass ich auch ins Mündliche einfließen, allerdings habe ich da bis jetzt noch nie wo wirklich gerechnet. Also, es, ich schreibe mir meistens nach jeder Unterrichtsstunde eine Note auf für die mündliche Mitarbeit- 00:26:15-5

00:26:15-5

I: Für jeden einzeln? 00:26:15-5

00:26:15-5

L1: Für jeden einzeln, ja ((Lacht)) ja wenn () oder so, dann kann man das machen. Manchmal denn auch nur so Pluse, einen Kreis und ein Minus, weil wenn wir zum Beispiel so offenere Sachen machen oder Gruppenarbeit, dann kann ich nicht mit gutem Gewissen immer nur eine Drei geben, da kann ich nicht mehr entscheiden, warum jetzt, nä? [Ja.] aber dann, wenn ich sehe, die haben ordentlich gearbeitet (dann ist das halt) einen Kreis. Einen Kreis, und wenn ich sehe, die haben sich da nur gestritten, oder sind alle ((Lacht)) drei Minuten zur Toilette gegangen oder so* oder die Zeit nicht genutzt, ((Räuspern)) und am Ende habe ich dann irgendwie eine mündliche Note, meinetwegen eine Drei minus, und wenn ich dann sehe, in den Vokabeltests gab es nur Sechsen, dann ist das ist das (eben) dann, dann rechne ich nicht mit einer Drei minus weiter, sondern 'mit einer Vier'. [Ok.] oder auch umgekehrt, wenn jemand dann eine Vier plus (irgendwie) mündlich dann hat, und ich denk für eine Drei minus reicht es eigentlich nicht, sehe dann aber "mensch, dann aber total fleißig, in den Vokabeltests total fleißig, nur Einsen geschrieben" 'dann ist das halt auf dem Zeugnis eine Drei minus' 00:27:13-1

00:27:13-1

I: Und wie sieht das aus mit so einer Entwicklung, bewertest du so etwas auch? (.) So ein, keine Ahnung, also oder fließt das in die Bewertung mit ein, wenn die Entwicklung eher schlecht, nach unten geht, zum Ende des Schuljahres meinetwegen oder zur Mitte des Schuljahres, oder sich verbessert oder so? #00:27:16-3 00:27:29-5

00:27:29-5

L1: Ja! Also dann werte ich eher so das, was dann am Ende war, die Entwicklung. Wieso wenn jemand sehr schüchtern, und und schwach gestartet ist und sich dann aber ganz gut berappelt hat, und gegen Ende also ziemlich, also eigentlich auf einer Zwei steht, dann bin ich eher auch gewillt eine Zwei minus zu geben, so und dann sag ich denen aber "so die ersten drei Stunden, die waren aber eine Fünf, da hast du nichts gesagt" 00:27:54-2

00:27:54-2

I: Ja. Und, also. Was ja auch ganz interessant ist, es gibt ja, die Schüler miteinander zu vergleichen ist ja manchmal so ein bisschen schwierig bei der Notenvergabe. Wie gehst du damit um? Also- 00:28:07-4

00:28:07-6

L1: Ja, man kann sich natürlich nicht ganz frei davon machen, also ich versuche schon jeden Schüler für sich zu betrachten, und nicht zu vergleichen, aber sobald man an eine

Schulklasse denkt, hat man natürlich bestimmte Randkandidaten so vor Augen, die eben ganz besonders leistungsstark sind und die, wo man sofort weiß "naja, muss ich dann wohl eine Fünf geben" und ich mache da jetzt nicht irgendwie so eine Rangliste aber (1) ich versuche schon auch mich in die Situation auch der der Schüler hinein zu versetzen und auch zu gucken, wie nehmen die das eigentlich wahr, und wenn jetzt keine Ahnung, Anna eine Zwei kriegt, kann das Christoph auch verstehen, wenn der eine Drei hat, warum Anna eine Zwei hat, oder so? 'Das denke ich schon manchmal' 00:28:51-3

00:28:51-3

I: So gerecht werden ist das irgendwie. 00:28:53-7

00:28:53-7

L1: Ja, so versuchen, nä? Also ich finde es unheimlich wichtig, dass man selber zumindest das Gefühl hat, dass man gerecht ist und das die Schüler das die Schüler das nicht immer alles gerecht finden, das ist wohl normal. Also, ich habe immer auch so Feedback, Schülerfeedback und da gibt es auch ein Kriterium "ich fühle mich gerecht bewertet" und dann gibt es natürlich immer Mal so zwei, drei pro Klasse die sagen "ne, eigentlich nicht" aber es ist zum Glück jetzt in meinem Unterricht jetzt noch nie so gewesen, das jetzt die große Mehrheit da angekreuzt hat, dass das die sich ungerecht behandelt, äh bewertet fühlt. (1) und da gibt es auch die Kategorie "Ich habe die Kriterien für die Notengebung verstanden." Da wird überwiegend positiv angekreuzt. 00:29:39-5

00:29:39-5

I: Ja, ist dann irgendwie so eine Transparenz, die da geschaffen wird. nä? 00:29:39-5

00:29:39-5

L1: Ja. Genau, ist zumindest () 00:29:43-3

00:29:43-3

I: Und gibt es irgendwie so eine Art (1), also von diesem Ganzen, wie die sich weiterentwickeln, gibt es irgendwie eine Dokumentation, die die selber haben? Also das, was ja dieses Sprachenportfolio im Endeffekt schaffen will, dass man so "oh, hier war ich in der fünften Klasse und guck mal hier, das konnte ich in der Siebten und dann in der Neunten". Gibt es, gibt es so was? Haben die da irgendwie einen Überblick drüber, was- 00:30:07-9

00:30:07-9

L1: Ich fürchte nicht. Das Einzige, was es halt gibt, sind diese Seiten in dem Arbeitsheft. [Ja.] Wo man das natürlich so ein bisschen ablesen kann. ((Nachdenklich)) Aber (1). Ich nehme mir, ich sage jetzt auch nicht am Ende der neunten Klasse irgendwie, "jetzt nehmt doch mal euer "Encuentros 1A" raus und guckt an, was ihr damals angekreuzt habt. Und überlegt mal, wie viel ihr jetzt dazu gelernt habt" Also, das könnte man vielleicht mal machen, aber 'habe ich bis jetzt noch nicht gemacht'. 00:30:40-8

00:30:41-1

I: Ja, wäre vielleicht. Könnte man vielleicht, würde vielleicht sogar denselben Zweck erfüllen im Endeffekt, nä? 00:30:41-6

00:30:41-9

L1: Ja. 00:30:44-9

00:30:45-0

I: Was ist mit Mehrsprachigkeit? Beziehst du so andere Muttersprachen mit ein? 00:30:54-7

00:30:54-7

L1: Selten. 00:30:54-7

00:30:54-7

I: Oder wenn du jetzt zum Beispiel Französisch machst? (Oder ne, die machen Französisch oder Spanisch.) 00:30:56-5

00:30:56-5

L1: (Ja, wenn ich Französisch als dritte Fremdsprache mache), [Ja.] dann kann man Spanisch mit einbeziehen. Ansonsten, haben wir das am Anfang, da war das oft so, dass die Kinder, die noch Türkisch sprachen irgendwie ganz begeistert manchmal erzählt haben, dass einige Begriffe irgendwie ähnlich sind ((Überlegt)) und ich glaube dann die, die arabischen Ursprungs sind. 'und dann kannten sie das plötzlich wieder im Türkischen' (oder so). Jedenfalls was dann ähnlich klingt und, dass sie das "r" halt besser sprechen, können als zum Beispiel deutsch- rein deutschen Kinder, nur Deutsch als Muttersprache haben. Und ansonsten, ist es halt manchmal, dass ein Schüler dann so ein Aha-Erlebnis hat und dann sagt ((Lacht)) "Ah, das ist in meiner Muttersprache auch so" * aber es wird nicht, nicht so richtig thematisiert. 00:31:52-8

00:31:52-8

I: Und, wie sieht das aus mit Englisch, zum Beispiel, also, ich meine jetzt so Sprachen allgemein, also, nicht nur die Muttersprache, die sie dann vielleicht mitbringen, sondern. 00:32:04-6

00:32:04-9

L1: Ja. Also bei Englisch, da mach ich schon manchmal auch Vergleiche so zum Beispiel beim Gebrauch des Preterito Perfecto, ((Lacht)) (weil man das macht) genau, wie im Englischen,* wo ich dann aber auch sehr unterschiedliche Erfahrung dann mache, also einige sagen "ach so, dann ist ja gut." und andere sagen ((Lacht)) "hören sie mir auf mit Englisch, das kann ich auch nicht" * (2) also ansonsten versuche ich eher das Englische so ein bisschen auszublenden muss ich sagen, 00:32:30-3

00:32:30-3

I: Ja? 00:32:30-3

00:32:30-3

L1: Ja, weil es mich häufig ein bisschen stört. So mit dieser anderen Satzstellung, dass man das nicht wieder raus kriegt. Also das, zum Beispiel das ('wie war das jetzt'), die adverbiale Bestimmung zwischen das Nomen und das Verb setzten. [Ja.] Und da versuche ich dann eher also möglichst nicht zu viele Parallelen zum Englischen und übrigens auch nicht zum Deutschen zu ziehen. 00:32:58-7

00:32:58-7

I: Ok. (.) Ja weil man, weil das auf einer bestimmten Ebene auch stören kann, nä?
00:33:06-3

00:33:06-6

L1: Ja. (1) 00:33:04-8

00:33:04-8

I: Mhm. Das Portfolio hat ja eigentlich auch so ein bisschen das Ziel so eine Brückenfunktion darzustellen so zwischen den verschiedenen Schulen und Ausbildungsinstitutionen und so. Für wie realistisch hältst du das, dass das tatsächlich der Fall sein könnte?
00:33:27-6

00:33:27-8

L1: Ich fürchte, es gibt einfach noch zu viele Schulen, so wie wir selbst, die sagen "ne, (), das mach ich gar nicht." Die Grundidee finde ich eigentlich ganz gut, also wenn es tatsächlich also dieses Zertifikat am Ende, nä? Wenn das von allen konsequent ausgefüllt würde in ganz Europa und man hätte damit so eine Vergleichbarkeit oder so eine, ja eine Referenz halt, nä? [Ja.] was bringen die Leute mit an Qualitäten. Das stelle ich mir schon ganz praktisch vor. Aber, im Moment habe ich noch von niemandem, zum Beispiel irgendwie auch nach der Schule gehört "Oh, hätten wir mal so ein Zertifikat gehabt. Das hätte mir jetzt geholfen" oder so. Wenn dann waren die irgendwie nach so einem Cambridge, (ähm) Zertifikat gegangen oder TOEFEL- Test, den es irgendwie gibt für Englisch [Ja, ja.]. Und ich habe jetzt auch länger keine Betriebe mehr besucht, um zu fragen, ob die da irgendwie Wert drauf legen oder so was sehen wollen von ihren Bewerbern, weiß ich ganz einfach nicht. [[Fragender Blick an I.]] 00:34:37-0

00:34:37-0

I: Mhm. Ich weiß es auch nicht, ich glaube fast nicht, aber ich weiß es auch nicht [Ja.] Aber jetzt, also angenommen, die würden so einen Ordner in der Grundschule anschaffen und hier mit herbringen. (.) Glaubst du man könnte hier die Zeit aufbringen sich so was anzugucken? Glaubst du, den Schülern würde das sonst helfen? Irgendwie in ihrem Sprachenlernprozess? 00:35:02-3

00:35:02-6

L1: Kann sein. Ich habe immer noch so ein bisschen Bedenken, dass der Aufwand einfach zu groß ist. Mit all dem, was wir hier in so kurzer Zeit machen müssen, ((Zögert)) sehe ich diesen Nutzen noch nicht deutlich genug, den das bringen soll. (1) 00:35:23-4

00:35:23-7

I: Aber du hast doch schon mal eine Fortbildung gemacht diesbezüglich. Dann müsst-, das kann-, konnte dich das nicht genug motivieren oder da ist der dir Nutzen auch nicht- ((L1 lacht)) 00:35:32-7

00:35:32-7

L1: (Ne), das war auch jetzt keine Fortbildung dazu, wie man das im Unterricht umsetzen sollte oder (1) also es war, glaub ich, nicht darauf gemünzt die, die Lehrer zu motivieren, dass sie das jetzt alle anschaffen und machen, sondern mehr so zu erklären,

was das heißt, welche Niveaus gibt es da eigentlich und was, welches Niveau muss man haben, wenn man im Spanischleistungskurs sitzt und so weiter. Also, mehr so ein bisschen überhaupt erklären, was (steckt) dahinter. 00:36:04-6

00:36:04-7

I: Und wenn es jetzt ein noch mal ein Fortbildungsangebot zu geben würde, was dir auch irgendwie ganz gut in deinen Zeitraum passt, würdest du so was noch mal wahrnehmen? Würde dich so was interessieren? 00:36:15-9

00:36:16-2

L1: (3) Also es müsste dann schon deutlich eine andere Veranstaltung sein, nicht eine, die mir noch mal erklärt, was das Portfolio beinhaltet. Sondern, wenn es eine wäre, jetzt, also zum Thema "kompetenzorientierter Unterricht" zum Beispiel, dann würde ich auf jeden Fall hin gehen. Das machen wir jetzt, auch hier in der Schule als Fortbildungsoffensive, schulinterne Fortbildung, dass wir mehr vom individualisierten und kompetenzorientierten Unterricht geben sollen und da auch Referenten zu einladen. 00:36:50-9

00:36:51-1

I: Ah, ok. Dann würde sich das vielleicht sogar anbieten, wenn man da direkt jemanden finden würde, der dann dieses Sprachenportfolio in der Hinsicht vielleicht noch mal näher bringt, nä? 00:37:02-3

00:37:02-3

L1: Ja, also ich finde das immer ganz gut, so ein paar Elemente daraus zu nehmen, wie zum Beispiel dieses Kompetenzraster (was es da gab), ich mein, ja gut, meine Güte, ich finde halt nur diesen ganzen Ordner zu erschlagend. 00:37:14-4

00:37:14-4

I: Ja, das ist zu viel. Würde wahrscheinlich den Rahmen sprengen. 00:37:14-4

00:37:14-4

L1: Ja, und wenn die das Spanischheft haben, und das Vokabelheft und das Arbeitsbuch und das Lehrbuch und dann noch den Ordner daneben und dann kommt der eine Zettel da rein und der andere Zettel da rein, jetzt müssen die Vokabeln aber ins Vokabelheft und jetzt haben wir da die página und das muss jetzt wieder in den Ordner und so. Das ist mir einfach (.) zu viel. Also wenn wir schöne, schöne páginas haben, dann kommen die für zwei Wochen an die Wand und dann ist gut. Und dann kommen sie wieder weg. [Ah, ja.] Und dann kann jeder seins mit nach Hause nehmen oder (.) wenn sie ganz besonders gut sind, dann machen wir eine Ausstellung [Ah, ja.] in der Schule irgendwo oder in der neunten Klasse haben wir wir ganz andere Sachen gemacht. (Wenn) wir die beiden Parallelkurse zusammengeführt haben und die Plakate halt aufgehängt haben und dann sollten sie untereinander bewerten und dann gab es dann was zu gewinnen, was wir dann da gesponsort haben, gestiftet haben. Das war dann einfach eine ganz andere Art des Arbeitens auch, aber eben nicht Ordner und ((Lacht)) Portfolio und also, ja* [[Erscheint aufgebracht bis genervt]] 00:38:09-8

00:38:09-8

I: So ein Hochglanzding, was einem übergestülpt wird. 00:38:12-5

00:38:12-5

L1: Ja. 00:38:18-6

00:38:18-7

I: Ja! Abschließend würde ich gerne noch so eine Einschätzung der Lage oder der Situation oder der Chancen des Portfolios bekommen, also. (.) Hat es irgendwie, deiner Meinung nach, eine Chance sich durchzusetzen und was müsste sich ändern, damit es sich durchsetzt? Vielleicht auch an deiner Schule oder auch eben flächendeckend? 00:38:43-6

00:38:43-6

L1: (2) Mhm. (2) Also, eigentlich wiederholt sich das jetzt mit dem, was ich schon gesagt habe. Ich glaube es müsste sehr viel knapper gefasst werden, es müsste kostenlos an die Schulen verteilt werden und, vielleicht ist es tatsächlich eine Lösung, dass man schon in den Grundschulen damit anfängt, bzw. das ist ja auch noch alles in den Sternen, wie das jetzt ((Lacht)) genau weitergeht mit Primarstufe usw. * und (.) dass die Schüler noch früher mit solchen Methodensachen ausgerüstet werden, aber es ist im Moment also so, wie die Fünftklässler hier bei uns ankommen, haben wir so viel damit zu tun. Wie organisiere ich überhaupt meinen Schreibtisch und wie führe ich ein Heft und wie packe ich meinen Schulranzen. Also das ist also unmöglich, da jetzt noch mit einem Sprachenportfolio nebenher zu arbeiten. (1) 00:39:40-9

00:39:41-1

I: Das heißt, die kommen also auch nicht so gut vorbereitet hier her. 00:39:42-0

00:39:42-3

L1: Ne, sehr unterschiedlich. Also, es gibt welche, die können das alles und für die ist das total langweilig, aber es gibt auch etliche, die können das wirklich 'gar nicht'. (.) Und können es auch jetzt, nach einem halben Jahr noch nicht richtig. 'Die haben es noch nicht verstanden, dass man (Worte) ins Hausaufgabenheft schreibt, (irgendwie). Dinge, die selbstverständlich sein müssten (1) 00:40:07-9

00:40:07-9

I: Das ist dann schulabhängig. 00:40:07-9

00:40:07-9

L1: Ja ((zögerlich)) mhm, auch sehr elternhausabhängig. 00:40:14-3

00:40:14-5

I: Ah, ok. Aber dann könnte man ja diesen Methodenordner, also diesen Methodenordner, wie ihr den hier eingeführt habe, wäre vielleicht gar nicht so schlecht, wenn man den schon viel früher hätte, nä? 00:40:21-6

00:40:21-6

L1: Ja, also unser Methodenordner hat natürlich auch Ansätze eines Portfolios, nä? Also da werden jetzt nicht irgendwie die schönsten Werke drin abgeheftet oder so was, aber zum Beispiel "wie lernt man Vokabeln?" "Wie bereitet man ein Referat vor?" und so was, das ist ja auch eine Art von Kompetenzen, nä? Die man Stück für Stück erweitert und

auch mal nachschlagen kann. Also eine Chance, die ich jetzt spontan noch so sehe, ist das man vielleicht doch Elemente aus dem Sprachenportfolio in unserem () Methodenordner mit einbaut. (1) [Ja.] Aber für das ganze Portfolio, so wie es erschaffen wurde, dafür, das sehe ich also ‘(keine) großen Chancen in der Zukunft’ ich kenn auch keine andere Schule übrigens, die das tatsächlich erfolgreich eingeführt hat. Das mag daran liegen, das ich gar nicht so weit nachgefragt habe, aber ich habe durchaus Kontakte zu einigen anderen Schulen und das ist eher so, wie bei uns, dass die sagen: "Ja, ja, finden wir eigentlich ganz gut aber haben wir dann doch nicht gemacht" oder "wir haben mal ein paar gekauft aber die standen dann doch irgendwie in der Ecke rum und wurden gar nicht so richtig gewürdigt." (2) 00:41:43-9

00:41:43-9

I: Ja. (1) Ja, ja, es gab ja da mal so Pilotprojekte. (.) Ist dann aber irgendwie wohl auch wieder im Sande verlaufen. Ich weiß auch gar nicht, ob diese Schulen, die dann hier in Hamburg an diesem Pilotprojekt teilgenommen, ich glaub das waren 20 Schulen oder so, das wurde dann auch wissenschaftlich begleitet, ob die überhaupt die Dinger noch benutzen oder nicht. [Mhm.] also (.) Naja, ist alles sehr- 00:42:12-3

00:42:12-5

L1: Also ich finde eigentlich die Lösung besser, so wie das jetzt in den Verlagen auch gemacht wird, dass das direkt in die Lehrbücher integriert wird. Am Ende so eine Abschätzung: "Was habe ich jetzt eigentlich gelernt und wo hapert es noch?" und mit Querweisen eben auch, da und da müsstest du jetzt noch mal nachlesen und dann kannst du die und die Übung dazu noch machen und worüber man aber nachdenken könnte, wäre tatsächlich dieses Zertifikat alleine noch mal zu stützen. (1) 00:42:40-2

00:42:40-2

I: Welches Zertifikat? 00:42:40-2

00:42:40-2

L1: Na da gibt es doch so einen kleinen, DIN A5 - 00:42:44-1

00:42:44-3

I: Dieser Sprachenpass? 00:42:43-3

00:42:43-3

L1: Sprachenpass, ja genau. (Genau) weil das, das existiert eigentlich, glaube ich, überhaupt nicht. 00:42:55-2

00:42:55-4

I: Ne, das gibt es auch nicht in diesen Lehrbüchern. 00:42:54-1

00:42:54-1

L1: Und ich habe also damals zum Beispiel in meinem Leistungskurs diese Niveaustufen dann auch gedruckt [Ja.] und habe sie raten lassen, was sie glauben, was sie erreichen müssen am Ende von der Schulzeit so, und das dafür fand ich es dann zum Beispiel wieder gut, nã? Das, das sie auch mal sehen, "na gut, perfekte muttersprachliche Kompetenz erwartet man nicht, aber ein bisschen mehr als "ich kann einen einfachen Text verstehen"

schon" und das ist dann auch hilfreich, wenn das so ausformuliert ist. (.) Aber ich hätte ihnen ((Lacht)) niemals den Ordner gegeben. * 00:43:31-7

00:43:31-7

I: Ja, gut, auch verständlich. Das ist der Referenzrahmen, nä? [Mhm.] und haben sie da gut getippt, oder-? 00:43:40-0

00:43:40-3

L1: Ja! Sehr gut. 00:43:42-4

00:43:42-6

I: Echt? Ach krass, ah, das ist ja interessant. [Ja.] Weil sie dann ja manchmal mit den Noten so ein bisschen daneben liegen, weil du ja am Anfang sagtest, dass sie sich manchmal überschätzen, oder, nä, so? 00:43:54-3

00:43:54-3

L1: Ja, wobei da geht es ja nicht um Analysefähigkeiten oder so was, nä? Sondern da geht es ja um eine Sprachkompetenz, also "Ich kann mich zu einem Thema differenziert äußern" oder so was und nicht "ich kann-" 00:44:06-7

00:44:06-7

I: Ah, du hast diese Sprecherkompetenz ausgedrückt. (.) Weil da gibt es ja noch mehr, da gibt es ja für alles Mögliche. Das gibt es ja für das Lesen und das Schreiben- 00:44:11-4

00:44:11-4

L1: Ja, ja, das schon, aber nicht für, also zum Beispiel "Ich kann eine Personencharakterisierung schreiben." 00:44:17-4

00:44:17-4

I: Ah, ok. Ah ja. 00:44:22-3

00:44:22-5

L1: Also viele Schüler denken dann halt: "Ich kann doch perfekt Spanisch also muss ich ja automatisch in etwa so eine Eins kriegen." und wenn dann aber in einer Charakterisierung überhaupt keine vernünftigen Kategorien gefunden wurden oder bei einem Vergleich alles Drunter und Drüber geht und - (1) 00:44:34-7

00:44:34-7

I: Der Inhalt, wenn der Inhalt nicht- 00:44:34-7

00:44:34-7

L1: (Wenn) da leider die Textstruktur völlig daneben ist, dann [Ok.] ist das natürlich keine Eins. Das ist das, was ich mit Selbstüberschätzung meine. 00:44:44-9

00:44:45-1

I: Ah, ok. () Also, dann können sie ja Spanisch, aber trotzdem heißt das nicht, dass sie im Spanischunterricht super sind, weil sie den Inhalt nicht so auf die Reihe kriegen. 00:44:57-8

00:44:57-8

00:44:58-0

L1: Ja. Also es gibt auch jetzt noch wieder welche, die es in der Abiklausur es geschafft haben in der Textanalyse nicht einmal (anlage) zu schreiben (ein anderer dann schon so

infrage). 00:45:10-6

00:45:10-6

I: Ja. Aber das ist ja auch zum Beispiel, das sind ja schon Sachen, die, die sind ja im Referenzrahmen auch nicht drin. 00:45:16-1

00:45:16-1

L1: Nein, überhaupt nicht. 00:45:16-1

00:45:16-1

I: Das ist ja eigentlich das, was fehlt, nã? 00:45:21-7

00:45:21-9

L1: Ja, es kommt immer darauf an, was man damit will, nã? Also, wenn ich nur die Sprachkompeten-, also eigentlich ist es ja ein Instrument um die Sprachkompetenz zu beurteilen und ist ja davon unabhängig. (.) 00:45:32-8

00:45:33-0

I: Ja. (.) Ja, gut. Ja, das ist dann ja so, weil man das so getrennt sieht, nã? 00:45:38-6

00:45:38-6

L1: Naja, Spanischunterricht ist eben mehr als Sprachkompetenz, nämlich spätestens in der Oberstufe, wenn ich Texte analysieren muss. Aber der Referenzrahmen, oder das Portfolio kann ja nicht (.) alles, beinhalten. ((Beide lachen)) ich finde ja eh schon das es zu (viel ist), kann ja nicht auch noch Analysefähigkeiten und ein bisschen analytisches Denken und so was alles da rein * 00:46:08-9

00:46:08-9

I: Ja. Das war es, vielen Dank. 00:46:08-9

00:46:08-9

L1: Ok.

A.3.2. Transkript L2

00:00:00-0 [...]

L2: Also die Ausstattung ist sehr unterschiedlich, je nach dem, in welchem Raum man ist. Ich mein, siehst du ja, manche Klassenräume haben ja die Smartboards, andere haben naja eine Tafel, wo manchmal Kreide da ist und manchmal nicht. So ungefähr. Also das ist schon sehr, sehr unterschiedlich. Auch die Größe der Räume, wie sehr man da auch die Schüler verteilen kann. Oder auch in Gruppen arbeiten kann. Es gibt halt draußen die Tische, wo man auch mal, die man zur Differenzierung eventuell mal nutzen kann. Aber sonst gibt es () Möglichkeiten einfach- 00:00:52-7

00:00:53-5

I: Und ist das jetzt ein Großer oder ein Kleiner? 00:01:03-9

00:01:03-9

L2: Das ist ein eher großer Raum. #f1 00:54-6#

00:00:54-6

I: Ach das ist ein eher großer Raum? 00:00:56-8

00:00:59-9

L2: Ja. (.) Ja gut oder. Also zumindest ist er nicht einer von den Kleinen. Also es gibt deutlich kleinere Räume. Wo man dann eng aufeinander sitzt und das ist einfach unruhig. Und dann ist es auch generell hier also auch im Vergleich zu wie ich es vorher kenne doch sehr, eher unruhig. [...] 00:01:22-5

00:02:44-3

I: Und wie schätzt du so die Einstellung von den Schülern zum Sprachenlernen ein?
00:02:50-8

00:02:50-8

L2: Also je nach dem welche Sprache. Ich kenne ja hier vieles auch nur bisher erst von Hörensagen, sozusagen. Aber da zieht Spanisch halt leider wohl teilweise die Schüler, an die meinen: "Hey, das klappt schon locker." Die müssen ja wählen zwischen Spanisch, Latein, Französisch. Zumindest bei uns an der Schule da hat es wo den Ruf, wer sich viel zutraut, der nimmt Latein oder Französisch. Und naja, wenn man halt irgendwie durchkommen will, es gibt natürlich auch welche, die Spanisch bewusst wählen, weil sie großes Interesse daran haben. Aber es gibt eben auch einige, die es halt wählen, weil sie sagen: "Naja, soll halt die einfachste der drei Sprachen sein." Dementsprechend ist die Motivation auch sehr unterschiedlich. () Gruppen. Also manche, die auch schon öfters in Spanien waren zum Beispiel und dann auch Lust haben und auch was Neues wissen wollen und auch nach Ausdrücken fragen. Und andere, die halt () und die sowieso das in der Oberstufe nicht machen wollen und die halt sagen: (). 00:03:45-3

00:04:53-3 [...]

L2: Also ganz am Anfang () sehr motiviert. Dann lässt das halt irgendwann auch nach, wenn man halt merkt, man muss ja doch was tun. 00:04:55-8

00:04:55-8

I: Und was tust du dafür um die zu motivieren? Also was hilft? 00:05:00-7

00:05:00-7

L2: Also bei denen, die sie, die, die keine Lust haben (.) merke ich oft, dass gar nichts so richtig hilft. Lieder singen finde ich, ist halt oft was, was halt viele noch motivieren kann. Oder wenn man irgendwie so was macht, oder, ja. Filme gucken, benutze ich auch immer. Ist halt das Schwierige mit den Anfängern, die verstehen dann halt noch wirklich wenig Texte. Aber so generell alles, was irgendwie mit, mit dem Smartboard angucken kann, mit Film oder mit Musik zu tun hat. Also Medieneinsatz ist da schon hilfreich, auf jeden Fall um das ein bisschen aufrecht zu halten. Und dann ist halt wieder eben schade, dass in manchen Klassen halt so schade, dass (wir die Smartboards) halt noch nicht haben. Wo man das dann nicht nutzen kann. 00:05:49-0

00:06:36-5

I: Was magst du am Unterricht? Oder am Unterrichten? 00:06:47-4

00:06:47-4

L2: (1) Ähm, ich mag besonders die Phasen wo, wenn man so weit ist, dass, das das auch

klappt eben selbstständig, selbstständiger zu arbeiten. Wenn man irgendwie auch Projekte irgendwie schon angehen kann. Und, dass die Schüler wirklich selber auch Verantwortung übernehmen wollen auch dann, dass das dann klappt und dass man eben dann ein schönes Produkt hat. Ja so was (finde ich dann, bringt eher auch Spaß.) Ja und der Weg dahin, dass man einfach überhaupt so weit ist und teilweise denn schwieriger dann. 00:06:54-2

00:06:54-8

I: Also so die, sobald du den Unterricht mehr öffnen kannst. [Ja.] Ist es für dich angenehmer. 00:07:19-4

00:07:19-4

L2: Ja. Sobald das-. () kann man sich selber einfach mehr zurück nehmen. 00:07:24-7
00:07:24-7

I: Das ist aber schwierig weil- 00:07:24-7

00:07:24-7

L2: Ich finde es, ich finde es schwierig, weil viele es weniger gewöhnt-. Also ich vergleiche es jetzt einfach nur mit meiner Schule vorher, denn im Moment habe ich halt noch nicht, in Hamburg habe ich ja keine Vergleiche. Also da [[Referendariat in Tübingen]] waren die Schüler halt von klein auf halt viel mehr gewöhnt Verantwortung zu übernehmen. Für ihren Lernprozess zu übernehmen. Das finde ich, ist hier teilweise wenig. Auch wieder unterschiedlich bei den einzelnen Schülern, aber nicht so, dass man halt grundsätzlich sagen kann: "So, seht mal wirklich, das ist euer Lernprozess." Das kommt halt hier nicht so doll an. Und das wird halt später manchmal leichter, wenn man dann auch schon weiß "Ok, man geht jetzt auf's Ende zu" oder eben auch im Abi oder in der Oberstufe, dann-. Da funktioniert natürlich einfach vieles besser, in dem Sinne, dass man einfach auch Verantwortung an die Schüler übergeben kann. "Gestalte du mal auch mal auch die Stunde!" zum Beispiel "oder ein Projekt oder stell was vor." 00:08:29-3

00:08:29-3

I: Und das machst du dann auch, so Projekte? #loch-3#

00:08:29-3

L2: Joa, schon. Also in der Oberstufe ja. [...] 00:08:32-5

00:09:18-0

I: Und mit, an das, an dem Lehrbuch, also "Encuentros" sind ja die höheren Jahrgänge. Und dann "Qué pasa?" ja die jetzt neu angefangen haben, oder? [Genau.] Orientiert sich dein Unterricht stark an den Lehrwerken? 00:09:27-2

00:09:27-2

L2: Ja. [...] 00:09:27-8

00:12:39-4 [...]

I: Und das Portfolio kam ja auch dann im Zuge dessen. Woher kennst du das? 00:12:42-9

00:12:43-0

L2: Ich kenne das aus dem Referendariat. Da war das gerade auch sehr-, immer wieder im Gespräch und es war eher so, dass alle ein bisschen genervt waren. Also sowohl die

Dozenten, als auch, als auch die, also es war dann immer so: "Naja, dann müssen wir schon wieder was zum Portfolio." Also auch von Dozenten aus, schon wieder was zum Portfolio machen: "Ihr wisst ja, das ist ja gerade so das Ding, was grade so überall gemacht wird. Worüber man mal sprechen muss." Und so. 00:13:16-7

00:13:16-7

I: Und womit hing das zusammen, dass die dann irgendwie so-. 00:13:16-7

00:13:16-7

L2: Ich glaube, weil viele doch irgendwie der Meinung waren, dass es, dass man das eben irgendeiner Form, also auch, jetzt besonders gute Texte zu schr- oder zu schreiben oder, dass hat man vorher in gewisser Weise auch gemacht. Klar, man hat es vielleicht nicht zusammen(geheftet) und man hat es vielleicht nicht mit dem Stempel "Portfolio" versehen, aber letztendlich hat man, klar, ja vorher auch, besonders tolle Texte irgendwie hervorgehoben. Oder auch mal sich selber beschrieben, die Familie beschrieben. Die gleichen Sachen ja auch, nur die waren eben nicht in so einer Art wie dieses Portfolio (verpackt jetzt). 00:13:56-1

00:15:11-1

I: Aber angenommen, man würde dir sozusagen die Möglichkeit bieten das Mal anzugucken, hättest du daran Interesse? Oder wenn es da eine Fortbildung im LI gäbe? 00:15:19-0

00:15:19-0

L2: Würde ich erst mal andere Fortbildung-. Also generell klar, wenn es jetzt eingeführt wird oder so was, dann würde ich mir halt auch, natürlich würde ich dann dazu eine Fortbildung machen. Ich kann mir jetzt gar nicht so vorstellen, dass man dazu so lange Fortbildungen irgendwie machen kann, zu so einer Mappe. Aber ich würde es mir schon angucken, klar wenn das jemand mit hätte und mir erzählen würde, dann würde ich es mir das ansehen und mal gucken, was ich von dem Hamburger Modell dann halte. [...]

00:15:36-8

00:15:59-4 [...]

I: Und, ähm, wieso empfindest du das jetzt als nicht hilfreich für deinen Unterricht? Oder warum nutzt du das selber nicht? Aufgrund dessen, was du im Referendariat gehört hast, oder? 00:16:12-1

00:16:12-1

L2: Nö. Ich habe mir einfach gar nicht so Gedanken drüber gemacht, das zu nutzen oder nicht zu nutzen, muss ich sagen. Das ich da. Also man kann ja nicht-. Man kann ja immer ganz viele Sachen machen, also ich wollte ja, ist ja nicht die einzige Sache, die man noch im Unterricht machen kann. Man kann ja auch, so weit ich weiß, irgendwelche Lesetagebücher oder alles mögliche machen. Es war einfach nichts, was ich bisher-. Ich bin jetzt gerade erst mal dabei so ein bisschen einzugewöhnen und zu gucken und auch die Schüler und dass ich die Art von Arbeiten kennenzulernen. Und ich orientiere mich so ein bisschen daran, was halt in der Schule so läuft und an meinen Kollegen im Moment. Das

ist so das Haupt-. Und das, was wir da absprechen und da haben wir bis jetzt eben gesagt, wir arbeiten halt mit dem Buch und gucken halt die und die Kapitel, bis da haben wir halt das und das eingeführt. So als Grobes und da versuche ich mich ein bisschen abzusprechen und zu koordinieren und- und bis jetzt was drüber hinaus haben wir jetzt auch in letzter Zeit oder zumindest in diesem Jahr jetzt nicht gemacht. Und das ist einfach so mein Erstes und ich könnte mir jetzt vorstellen, dass sich das irgendwie entwickelt, wenn ich länger hier bin und nicht mehr diese, diese Eingewöhnungsprobleme oder einfach, dass ich mich auch nicht auskenne und nicht weiß, wie es läuft. Dass das sich erst mal so ein bisschen sich erledigt hat, damit man dann irgendwie weiterguckt, was kann man jetzt noch auch verändern in der Schule oder was kann man anders machen oder auch nächstes Jahr: "Ist das Buch wirklich so sinnvoll, damit mehr oder weniger 1 zu 1 zu arbeiten?" Oder sollte man da was verändern. Also, ich glaube, das ist für mich jetzt einfach ein längerfrist- oder ein später, dass man das- [[Ist erst seit Beginn des Schuljahres an der Schule]]. 00:17:44-3
00:17:44-3

I: Und was würdest du davon halten, wenn jetzt, wenn Ihr jetzt im Kollegium beschließen würdet, Ihr führt das gemeinsam ein? Kannst du dir vorstellen, dass das gut funktionieren würde? 00:17:48-7

00:17:48-7

L2: Ja, Jein. Ich denke es würde dieses gleiche Problem, wie auch sonst immer geben, dass dann die, die. Irgendjemand seine Portfoliomappe halt nicht da hat, oder dann das nicht einheften kann, dann geht der Zettel halt verloren oder so was. Also dies-, diese Sachen, die man auch in andern [...] Also das müsste man wirklich dann noch mal wirklich mehrfach üben mit denen, dass die wirklich dran denken auch das immer mitzunehmen, einzuheften, selber ordnen lernen. 00:18:56-8

00:23:49-0

I: [...] Für wie wichtig hältst du so was wie Transparenz? 00:24:05-6

00:24:05-6

L2: Ursprünglich habe ich es oder eigentlich halte ich es für wichtig, habe aber auch gemerkt, dass ich-. Dass es manchmal leider doch zu, zu vielen Diskussionen führt. Also, dass dann ganz schnell kommt "Ja, aber!" und so weiter. Und man, wenn man bestimmte Sachen zu transparent macht, das auch wiederum Unzufriedenheit auslöst. Weißt du, was ich meine? Also das dann, dass dann zum Beispiel kommt. "Aber!" Ähm, mhm. (1) Habe jetzt grade kein Beispiel. (1) Transparenter indem weil man sagt-. Oder auch verschiedene Möglichkeiten: "Wir haben, wir haben die und die und die Möglichkeit das zu machen" und dann ein Meinungsbild der Schüler einholt. Habe ich leider auch fest-, festgestellt, dass das zu mehr Unzufriedenheit führt, weil klar ein paar sind dann für ein bestimmtes Thema zum Beispiel und ein Teil ist halt dagegen und dann ist dieser Teil, der dann überstimmt wird halt so unzufrieden. Und unzufriedener, leider manchmal, als wenn man reinkommt und sagt: "So wir müssen jetzt das oder wir machen jetzt das und das." Ich habe am Anfang halt versucht auch viel ein bisschen abzugeben auch an die Schüler oder

zu gucken und zu sagen: "Ok, die und die Möglichkeiten haben wir oder überlegen wir mal, was könnten wir machen, wenn jemand stört? Oder was könnten wir machen, wenn dies und das passiert?" Und ich muss jetzt gerade so ein bisschen lernen, das eher selber zu entscheiden, glaube ich. Eher so genau die umgekehrte Richtung, also eher so weg von diesem: "Diese viele Möglichkeiten hätten wir" Sondern mehr zu sagen: "So läuft es." Das wär. ich glaube das wäre, würde zu mehr, habe ich zumindest den Eindruck, dass es zu mehr Zufriedenheit führt. Was mich wundert, weil eigentlich will man ja mitentscheiden und wissen, worum es geht. 00:25:41-1

00:27:28-0

L2: [...] Aber gut, insofern würde ich sogar sagen ist am Portfolio spannend, dass man dass man das natürlich dann klassenübergreifend einsetzt. Ich würde jetzt natürlich immer höchstens zurückgucken zum Anfang des Schuljahres. Wenn man jetzt natürlich mit dem Neuner zurückguckt und guckt, "Was habt ihr in Anfang Sieben gemacht, was konntet ihr da?" Das, insofern, das stimmt. Das ist sogar ein positiver-, das ist ein positiver Aspekt, den ich, den man da natürlich die Möglichkeit zu haben auch über mehrere Klassen zurück zu gucken. 00:27:58-1 00:00:00-0

[[Unterbrechung + Raumwechsel]] 00:00:00-0

I: Glaubst du, dass die Schüler selber über das Sprachenlernen so reflektieren? 00:00:11-7
00:00:11-7

L2: Auch wieder ganz unterschiedlich denke ich. Also insgesamt wenig, also man müsste sie schon ein bisschen mehr dazu an-, anregen. Aber insgesamt habe ich das Gefühl, dass das nicht, nicht stark ausgeprägt ist. (1) Also gut irgendwie, es gibt ja schon, auch so in manchen Lehrbüchern, dass man halt sagt: "Ok, nun woher kommt denn das Wort zum Beispiel, was kann die helfen es zu erschließen aus anderen Sprachen zum Beispiel?" Dass sie da insgesamt, stelle ich fest, sehr wenig mit anfangen können. [...] Ich denke mal, wenn danach, jetzt hier eine Dritte [[Fremdsprache]] kommt, dann ist das vielleicht auch eine andere Sache. Das es ihnen leichter fällt auch zu reflektieren und zu sehen: "So funktioniert Sprachenlernen im Allgemeinen." 00:01:49-8 [[Alles sehr gedämpft gesprochen, weil ein anderer Lehrer mit im Raum ist. Sobald dieser geht, ist die Stimmt normal laut.]]

00:01:49-8

I: Und beziehst du sonst Mehrsprachigkeit irgendwie in deinen Unterricht mit ein? 00:01:49-8

00:01:49-8

L2: Ne. Habe ich, habe ich vorher gemacht. Also auch wieder als dritte Fremdsprache ging es gut. Doch weil gerade ja Französisch und Spanisch ja doch naheliegt, da konnte man ganz oft was ableiten. Englisch, finde ich, hilft einem wenig. Also, wenn es passt, sich ein Wort erschließen zu können über das Englische, dann, dann gerne aber ich finde es ist nicht so oft einfach die Gelegenheit. Da war Französisch als Grundlage ideal zum Spanischlernen. 00:02:18-5

00:03:35-6

L2: Ja, finde ich sinnvoll. Finde ich sehr sinnvoll. Gerade weil man sagt, gerade jetzt auch Englisch besonders in dem Bereich, sagt man ja, die Schüler kommen mit ganz unterschiedlichen Voraussetzungen. Und das wäre, finde ich, auch ein Hilfe um auch zu sehen, das hat der Schüler schon gemacht, das kann er. Um jetzt auch die unterschiedlichen Stellen jetzt auch weiterzuarbeiten, also gerade als Übergang könnte ich mir das gut vorstellen. Spanisch ist natürlich da jetzt, einfach nicht so. Obwohl jetzt das ja auch wieder wichtig wird, wenn die Primarschule eingeführt wird. Könnte ich mir auch vorstellen, dass man da verstärkt auf irgendeine Art von Übergangsprotokoll irgendwie zurückgreifen müsste. Insofern könnte ich mir das vorstellen. 00:04:07-3

00:04:06-0 [...]

I: Und wäre das dann auch realistisch, dass sich die Lehrer tatsächlich auch angucken können? 00:04:12-9

00:04:12-9

L2: Wenn man damit weiterarbeitet, also wenn es zum Beispiel, sag ich mal, Parabel werden würde, dass jeder so eins hat. Dann denke ich schon. Dann würde man es ja immer weiter behandeln, dann würde man ja gucken, ob im Sinne des individuellen Bewertungsrahmens gucken: "Ok, so hast du angefangen und so hast du dich fortentwickelt." Und dann müsste man nicht alle auf den gleichen Stand setzten wollen, am Anfang der fünften Klasse. 00:04:37-2

00:04:44-1 [...]

I: Äh, also so abschließend: Wie, wie würdest du die, die Lage von dem Portfolio jetzt im Moment so bewerten? Meinst du es könnte Chancen haben in der Zukunft oder eher nicht und was müsste sich dafür ändern, dass es-? 00:04:58-6

00:04:58-6

L2: Also, wie gesagt, jetzt, wenn die Primarschule kommt, könnte ich es mir vorstellen, dass es-. Das man irgendeine Art, also haben wir jetzt auch diskutiert schon, dass man gucken muss so, welchen Stand, welcher Stand wird mitgebracht? So hat man das immer, jetzt im Englischunterricht, dass man das so ein bisschen so abtun können: "Naja Grundschulenglisch, da wird ja eh nur gesungen. Oder Spiele gespielt oder so was. Wir fangen hier richtig an." Aber das kann man halt eben nicht mehr sagen, wenn halt ab der [[Tür öffnet sich, eine andere Person betritt den Raum.]] [Hallo!] Hallo! Wenn halt ab der 7. Klasse schon richtig die Fremdsprache weitergeführt wird, dann muss man ja wirklich (vorher) gemacht haben. Insofern könnte ich mir vorstellen, dass das Portfolio oder irgendsowas in der Art dann auch wieder ins Gespräch kommen wird. 00:05:39-9

00:05:42-5

I: Ja, also unter der Vorraussetzung. und was müsste sich, abgesehen davon, dass vielleicht diese neue Schulform eingeführt so praktisch ändern? Was für Vorraussetzungen müssten geschaffen werden? 00:05:53-5

00:05:54-1

L2: Weitere denke ich, ja klar-. Ja, also muss mal informiert werden. Wie, wie das

überhaupt aussieht, also es müsste vielleicht bekannter sein. Auch Angebote geben oder was du meinstest LI-Fortbildungen oder so was. Das so das überhaupt erst mal im Gespräch ist, ähm, joa. Fände ich erst Mal als Grundvoraussetzung, dass man sich auseinandersetzt damit. Sonst denke ich, die Voraussetzungen wären ja im Prinzip da, man könnte ja damit anfangen-. So wie ich es immer noch verstehe, ich kenne das Hamburger ja noch nicht. So wie ich es verstehe, als so diese Sammlung von guten Dingen, die ich geschrieben habe, auf die ich stolz bin, das könnte man ja jederzeit anfangen, das ist ja eigentlich kein Aufwand, groß. (). 00:06:41-4

A.3.3. Transkript L3

I: Als Erstes: Kannst du mir was zu den Rahmenbedingungen von dem Unterricht sagen, oder von deinem Unterricht? 00:00:08-6

00:00:08-6

L3: Mhm. Was jetzt die Medien betrifft und die (1) ja, ist das (1) ? 00:00:15-4

00:00:15-4

I: Mhm. ((Kopfnicken)) 00:00:16-4

00:00:16-4

L3: OK. Also sind relativ große Klassen, also 26 habe ich in der Regel. Ja, es gibt, von der Ausstattung her ist es eher schlecht, würde ich sagen. Also zum Beispiel für 36 Schüler habe ich nur vier Dictionarios. Also ein bisschen wenig. ((Lacht)) * Dann Smartboard oder so gibt es in den Spanischräumen noch keins. Ja und ansonsten, ja, würde ich sagen die Rahmenbedingungen sind eher mittelmäßig. 00:00:59-5

00:00:59-8

I: Mhm. Und zu den Schülern? 00:00:59-6

00:00:59-6

L3: Die Schüler sind hier sehr, sehr Gemischtes, sehr gemischte Schülerschaft. Auch mit Migrationshintergrund viel, die Gegend hier, also das Einzugsgebiet ist so relativ gemischt, also es gibt hier durchaus wohlhabende Familien so um den O1 aber auch eben so diese Blockbauten, diese Hochhäuser. Also das ist hier eine sehr gemischte Schülerschaft und von daher, ja, viele machen auch kein Studium am Ende sondern auch eine Ausbildung. Das wird hier auch gefördert an der Schule, also die machen sehr viele Berufspraktika und informieren sich im Vorfeld. Also das ist hier keine Schule, die auf das Studium fixiert ist. Also, ja. Also von daher erklärt dann auch so die Schülerschaft. 00:02:00-9

00:02:00-9

I: Mhm. Und wie schätzt du die Einstellung der Schüler zum Spanischunterricht ein? 00:02:00-9

00:02:00-9

L3: Positiv. Also, wie fast an allen Schulen ist hier der, mögen die Schüler Spanisch lieber als Französisch. Das macht sich auch in den Zahlen deutlich, die eben Französisch wählen oder Spanisch. Also von daher, die Einstellung ist sehr positiv, wir haben jetzt

seit diesem Jahr einen Schüleraustausch. Und, ich denk, dadurch wird das jetzt auch noch mal verstärkt mit Spanien, also das ist das erste Mal. Dass die dann auch tatsächlich mal Kontakt mit dem Land dann bekommen im Rahmen der Schule. 00:02:39-7

00:02:39-9

I: Und wohin? 00:02:38-8

00:02:38-8

L3: Nach Galizien. La Coruña. 00:02:40-4

00:02:40-4

I: Ah, ok. Schön. 00:02:43-3

00:02:43-3

L3: Mhm, ja. 00:02:43-3

00:02:43-3

I: In welcher Klasse sind die denn? 00:02:43-3

00:02:43-3

L3: Neunte und Zehnte. Also ist so gemischt. Vorwiegend Neun und es dürfen noch, ein paar Zehntklässler gehen auch noch mit. 00:02:54-5

00:02:54-7

I: Wie lange geht das denn? 00:02:54-3

00:02:54-3

L3: Ist ja jetzt im ersten Jahr, wird ausgetestet und wird man dann sehen, ob das dann weitergeführt werden kann. Wir fahren jetzt in zwei Wochen noch für den Rückbesuch. Die Spanier waren schon da. 00:03:05-5

00:03:05-5

I: Ah ja. 2 Wochen und dann sind die in den Familien untergebracht? 00:03:06-5

00:03:06-5

L3: Genau, mhm. Ich fahre mit 'und M. fährt da auch mit'. 00:03:17-5

00:03:17-7

I: Ja, schön. Vor allen Dingen dann nach la Coruña. 00:03:18-1

00:03:18-1

L3: Ja! Sehr schön. ((Scheint sich zu freuen)) 00:03:18-1

00:03:18-1

I: Schöner Ort. 00:03:18-3

00:03:18-2

L3: Ja. Genau, das ist die, das ist die Heimatstadt einer Lehrerin hier. Wir haben auch noch eine Muttersprachlerin an der Schule, die Spanisch unterrichtet und die kommt daher. Und die hat uns dann, ja, die Verbindung zu Spanien gebracht. 00:03:36-7

00:03:36-7

I: Wie viele Spanischkurse habt ihr? 00:03:37-2

00:03:37-3

L3: Spanisch ist hier ab der sechsten Klasse und es sind, so viel ich weiß, zwei. Zwei Spanisch-, zwei Spanischklassen ab der sechsten Klasse. Also wie viele es jetzt insgesamt sind, weiß ich nicht. 00:03:59-3

00:03:59-3

I: Und in der Oberstufe dann auch? 00:03:59-3

00:03:59-3

L3: In der Oberstufe, ne kommt nicht ganz zustande im Moment gibt es. Also klar, die hatten bis jetzt natürlich so Grundkurs, so ein Wahlkurs Oberstufe. Aber das ist ja jetzt alles verändert durch diese neue Oberstufe, und ob es jetzt zum Beispiel nächstes Jahr Oberstufenkurse geben wird, das ist gar nicht klar. 00:04:23-7

00:04:23-8

I: Ja, ok. Aber können die das als Leistungsfach auch wählen? 00:04:23-4

00:04:23-4

L3: Ja, das heißt ja jetzt nicht mehr Leistungsfach, sondern das macht man ja jetzt auf erhöhtem Niveau oder auf normalem Niveau. Und auf erhöhtem Niveau haben die dann auch die Möglichkeit dort Abitur zu machen. Aber ja, aber wie gesagt, das hängt dann natürlich davon ab, wie die Schüler wählen, und ist jetzt noch nicht so wirklich vorhersehbar, weil (es relativ offen ja ist, wie die) also jetzt muss ich gerade überlegen, also ich habe zum Beispiel jetzt einen Oberstufenkurs, eine S1 aber das ist, genau das ist schon die neue Profiloberstufe aber das ist ein Kurs, den es so eigentlich gar nicht gibt. Das war so ein () 'die können zum Beispiel kein Abitur machen, weil die erst teilweise im zweiten Lernjahr sind.' Die sind in unterschiedlichen- 00:05:16-9

00:05:16-9

I: Sind die in der Neunten angefangen, oder? 00:05:17-4

00:05:17-4

L3: Ja, da haben einige in der Neunten angefangen, andere haben-. Also in dem Kurs sitzen welche, die sind im zweiten Lernjahr und andere sind im vierten Lernjahr. Also ein bisschen komisch. Das ist ein Kurs, der wurde gemacht, damit eben die Schüler die Möglichkeit haben Spanisch weiter zu machen, aber die haben, die können, die haben nicht die Möglichkeit das Abitur zu machen, weil die einfach zu, vom Niveau her, die sind, da, also die Prüfung ist so eine-, das ist so ein Kurs, den es eigentlich nicht gibt. ((Lacht)) * 00:05:51-4

00:05:51-4

I: Hört sich ein bisschen nach schwierigen Bedingungen an. 00:05:51-9

00:05:52-1

L3: Ja, also was heißt schwierige Bedingungen. Am Anfang fand ich es ganz schlimm: Also ich dann gehört habe "Oh Gott, das sind ja zweites und viertes Lernjahr, viel Binnendifferenzierung, viel Arbeitsaufwand." Aber das hat sich erledigt, weil die im zweiten Lernjahr sind, sehr gut und die im vierten Lernjahr waren sehr schlecht also ich mache mit denen genau den gleichen Unterricht. Also keine Binnendifferenzierung, ist gar nicht

notwendig. Weil, also für die einen ist natürlich vieles Wiederholung, aber sie können es nicht. Also von daher kommt es denen zwar bekannt vor und die denken "Aha, das habe ich ja schon mal gemacht." Aber lernen ist für sie auch neu. Von daher muss ich da überhaupt keine Binnendifferenzierung machen und daher sind die Arbeitsbedingungen ja ganz gut. 00:06:35-0

00:06:35-0

I: Hört sich schwieriger an, als es ist. 00:06:35-0

00:06:35-0

L3: Ja, es hört sich schwieriger an, als es ist und genau. Weil sie ja, dieser Kurs auch nur zusammen-, deswegen zusammengelegt wurde um denen, die es wollen die Möglichkeit zu geben noch weiter zu machen. Aber es wird ihnen nicht empfohlen in das Abitur zu gehen nachher () 'viel zu schlecht für'. 00:06:59-6

00:06:59-8

I: Kannst du mir eine ganz normale Unterrichtsstunde von dir beschreiben? 00:07:01-9

00:07:02-0

L3: Mhm. Also eine normale Unterrichtsstunde ist, in der Regel versuche ich irgendwie mit etwas Aktivierendem einzusteigen also oft Tandem, Tandembögen, die ich teilweise auch selbst erstelle oder die sollen sich irgendwie gegenseitig die Hausaufgaben erklären oder was auch immer. Also die Schüleraktivierung und dann kommt es natürlich darauf an, ob das jetzt eine Stunde ist, die eher grammatiklastig ist also eine neue Grammatik eingeführt wird oder ich einen neuen Lektionstext mache. Ja, in der Regel, soll ich jetzt einfach eine Möglichkeit nehmen? 00:07:37-9

00:07:37-9

I: Ja. 00:07:37-9

00:07:37-9

L3: Ok, also mit Texteingführung oder Lektionstext. Das Übliche, wie man halt im Referendariat lernt also da ich im ersten Lernjahr bin, versuche ich noch sehr viel anzuwenden, was man beigebracht bekommt. Und dann ist das in der Regel so, dass wir einen, ja so ein Herantasten an das Thema erstmal auch mit Mindmap oder Stoff sammeln, was auch immer, ein paar Bilder, Musik, was auch immer. Und wir uns dann den Lektionstext eben vornehmen und die Schüler das in irgendeiner Weise erarbeiten müssen, entweder in Partnerarbeit, also viel in Partnerarbeit, Gruppenarbeit sehr selten in Spanisch, muss ich sagen, weil ich da nicht so gute Erfahrungen gemacht habe. Das ist teilweise zu aufwendig und das mache ich eher selten, viel Partnerarbeit. Und, ja und dann wird (der Schatz) umgewälzt in irgendwelchen verschiedenen Varianten. Mit Lückentexten, mit Textpuzzeln, was auch immer. Und ja, und wenn Hausaufgaben auf waren, die mache ich entweder am Anfang der Stunde oder am Ende auch manchmal. Unterschiedlich 'wie es halt gerade reinpasst'. Ja und am Ende gebe ich Hausaufgaben und dann ist die Stunde rum. ((Lacht)) * 00:09:09-2

00:09:09-5

I: So schnell kann das gehen. 00:09:10-1

00:09:10-4

L3: Ja. 00:09:08-7

00:09:08-7

I: Was ist denn mit offenen Unterrichtselementen, nutzt du die? 00:09:17-4

00:09:17-5

L3: Ähm, ja. Also jetzt wirklich individualisiert ist schwierig aber offene Unterrichtsformen, meinst du jetzt, dass die Schüler zum Beispiel "Lernen an Stationen" und so Sachen?

00:09:33-3

00:09:33-6

I: Ja, zum Beispiel. 00:09:31-9

00:09:31-9

L3: Also "Lernen an Stationen" habe ich jetzt noch nicht gemacht. (1) Ja, natürlich versuche ich immer wieder mal, also ich habe zum Beispiel, um ein Beispiel zu nennen, vor zwei, drei Monaten habe ich mit denen eine Fotolovestory gemacht. Da habe ich gesagt "so, ihr habt jetzt drei Doppelstunden Zeit. In der ersten Doppelstunde müsst ihr euch euer Thema überlegen" also dann habe ich die in Gruppen eingeteilt und die mussten sich dann selbstständig die Themen überlegen, selbstständig dann sich um die Dinge kümmern, wie Digitalkamera, das die dann eine haben, und die mussten dann Aufnahmen machen im Haus, im Schulgebäude, im Hof. Habe ich sogar da, wenn du es nachher mal sehen willst. 00:10:15-7

00:10:15-7

I: Mhm. ((Nicken)) 00:10:15-7

00:10:15-7

L3: Mussten die das dann selbstständig er- also machen. Und die wussten, sie haben dreieinhalb Stunden Zeit und mussten sich das dann einteilen. Und dann sähe es so aus, dass sie es eine Doppelstunde vorbereitet haben, eine Doppelstunde hatten sie dann für die Fotos und haben dann schon angefangen einen Text zu schreiben in der dritten Doppelstunde. Und dann haben sie halt angefangen das als Plakat zu machen. Und ich habe in der Zeit von der einen Stunde zur nächsten, habe ich die Fotos entwickelt. Und dann ()# 00:10:46-6

00:10:46-6

I: Und waren die in Gruppen eingeteilt? 00:10:46-6

00:10:46-6

L3: Die waren in Gruppen, genau. Die waren vier Gruppen. Vier Gruppen a sechs, sieben Personen. 00:10:52-2

00:10:52-2

I: Ah, das sind ganz schön große Gruppen, nä? 00:10:52-2

00:10:52-2

L3: Mhm. ((Überlegt)) Wir sind ja auch jetzt fast 30. 00:10:57-6

00:10:57-8

I: Ja, ja, ja. Was habt ihr für ein Lehrwerk? 00:10:59-5

00:10:59-6

L3: Wir haben "Línea Amarilla". 00:11:04-9

00:11:04-9

I: Ja, kenne ich. Von Cornelsen, nä? 00:11:08-3

00:11:08-3

L3: Von Cornelsen, ja. 00:11:08-3

00:11:08-3

I: Benutzt du das viel? 00:11:11-1

00:11:11-3

L3: Ja, schon, auf jeden Fall. Also es ist ja auch ganz gut aufgebaut, ganz gut gemacht.
00:11:15-4

00:11:15-4

I: Inwiefern orientiert sich dein Unterricht da dran? 00:11:22-1

00:11:22-1

L3: Also thematisch, ich mach mit ihnen das, was da halt drin ist und zum Beispiel auch die Fotolovestory war da auch drin im Buch als Vorschlag. Also es gibt, jede Lektion hat eine Methode. Einen Schwerpunkt auf einer Methode oder auf eine Sache und das war in der Lektion eben Fotolovestory und dann habe ich das umgesetzt. Da sind ganz schöne Ideen drin. 00:11:47-1

00:11:47-3

I: Ja. (1) Wie, wie interessant schätzt du das für die Schüler ein? Das Lehrwerk 00:11:52-8

00:11:52-8

L3: (1) Ich denk, es ist sehr schülernah. Also es ist dem Alter auf jeden Fall angepasst. Also die Themen, die ich mit denen behandel, das ist sehr interessant, also jetzt mit der Fotolovestory war das dann so, erste Liebe und das Thema, und dann war das Thema "Feste", wie feiert man Feste und welche unterschiedlichen Feste, oder welche Feste werden in Spanien anders gefeiert als hier. Und das ist ja auch ganz interessant, vor allem, wenn du dann auch noch nach Spanien fährst, (), das ist natürlich sehr viel Interkulturelles ist dabei. 00:12:35-9

00:12:36-1

I: Ist das jetzt ein neunter Jahrgang? 00:12:38-0

00:12:38-0

L3: Neunter Jahrgang, ja genau. Neunte Klasse. 00:12:42-7

00:12:42-7

I: Wie weit sind die denn? 00:12:42-7

00:12:42-7

L3: 3., ne 4. Lernjahr. 00:12:48-7

00:12:48-7

I: Dann können die ja auch schon relativ viel. 00:12:48-7

00:12:48-7

L3: Ja. Die können schon ganz viel, ja. 00:12:53-3

00:12:53-5

I: So für dich gilt das jetzt nicht, weil du ja jetzt erst reingekommen bist, aber von der EU sind ja viele so neue Vorschläge gekommen, unter anderem dieser Referenzrahmen.

00:13:02-1

00:13:02-1

L3: Ja. 00:13:02-8

00:13:03-0

I: Die hatten den ja schon, du hast ja erst angefangen, als der schon eingeführt war. Was hältst du davon, also von der Idee des Referenzrahmens? 00:13:14-5

00:13:14-6

L3: Finde ich gut. 00:13:17-2

00:13:17-2

I: Ja? Wieso? 00:13:17-2

00:13:17-2

L3: Ja, weil einfach das dadurch ein bisschen angepasst wird, und das ist ja, dieser Referenzrahmen hat ja auch zur Folge, dass es jetzt zum Beispiel mit diesen Niveaus ausgezeichnet werden müssen. A1, A2, A3, oder? 00:13:29-7

00:13:29-7

I: Mhm. 00:13:31-1

00:13:31-1

L3: Ja, genau! Also finde ich insofern gut, weil (1) ja man halt mehr über seinen Stand weiß. Also, ich wei-, also über seinen Lernstand, das weiß ich jetzt auch aus privaten Gründen, weil ich zum Beispiel auch einen Französischkurs in den letzten Ferien gemacht habe und dann, dann finde ich das auch einfach, A1 ist halt überall gleich, also egal an welcher Schule ich mich jetzt einschreibe, in welchen Sprachkurs kann ich ja davon ausgehen, dass A1 oder A2 überall das Gleiche ist in der Regel dann. [Ja.] Also von daher das das halt standardisiert ist, das finde ich schon gut und das man auch, gerade jetzt, wenn Schüler ins Ausland gehen, das passiert ja immer häufiger [ja.] Also das war zu meiner Schulzeit noch nicht so üblich, aber ich habe auch jetzt gerade in der neunten Klasse zwei Schüler, die jetzt weggehen. Ist zwar nicht Europa, aber ((lacht)) *, die gehen nach Amerika und Australien, glaube ich, fahren die. Also für ein Jahr dann, und ich denke, dass auch das dann sinnvoll ist, also. Dass das einfach sich überall ähnlich ist.

00:14:44-6

00:14:44-6

I: Ja, dass das auch da drüben sozusagen- 00:14:48-2

00:14:48-2

L3: ja, genau. Vermute ich mal, dass die das auch dann, wobei, das ist nicht gesagt, dass die das auch so auszeichnen mit A1, oder? 00:14:50-9

00:14:50-9

I: Ne, übereuropäisch wahrscheinlich eher nicht. 00:14:52-5

00:14:52-7

L3: Vermutlich nicht, ja. mhm. 00:14:55-7

00:14:55-7

I: Mhm. Also ein anderes Instrument war ja, das die EU da eingeführt hat, war dieses Europäische Sprachenportfolio. [mhm.] Wo-, Woher kennst du das? 00:15:04-3

00:15:04-5

L3: Aus dem Referendariat, da haben wir natürlich drüber gesprochen und ich habe hier in der Schule auch schon Ordner gesehen, hab mal reingeguckt, ich war neugierig. In einer Vertretungsstunde, die ich hatte in Spanisch, habe ich die Ordner gesehen in der Klasse und habe reingeschaut, weil ich das Mal sehen wollte, die das funktioniert. Und, ja. Also es gibt Lehrer, die das anwenden. 00:15:27-6

00:15:27-6

I: Kannst du erklären, wie das funktioniert? 00:15:27-8

00:15:28-0

L3: Also soviel ich weiß, ist es so, dass die Schüler einfach ihren Lernstand dokumentieren, was einerseits darin besteht, dass sie irgendwelche Kreuzchen setzen "das kann ich schon, das habe ich gelernt" aber auch, dass sie eigene Arbeiten, wie Hausaufgaben zum Beispiel in diese Mappe machen. Und so ihren Lernstand dokumentieren und ich vermute, dass die Lehrkraft das dann auch regelmäßig, ja, sich durchschaut und wahrscheinlich vielleicht noch einen Kommentar dazu schreibt, aber, ja. Ja, so stelle ich es mir vor. 00:16:08-7

00:16:08-7

I: Hast du da mal drüber nachgedacht das zu nutzen? 00:16:08-7

00:16:08-7

L3: Ehrlich gesagt bisher noch nicht. Aber das liegt jetzt nicht daran, dass es mich nicht interessiert, sondern es war jetzt nicht vorgegeben, dass ich das jetzt machen muss und ich hätte mich jetzt quasi, also ich hatte jetzt auch noch keine Anfängerklasse. Also, wenn dann würde ich es mir bei einer Anfängerklasse vorstellen. Also wenn ich eine Klasse zum ersten Mal habe im ersten Jahr. Dann hätte ich es mir sicherlich überlegt, weil es ja schon was ist, wo-, womit ich im Referendariat konfrontiert wurde und es wurde uns auch nahegelegt, dass wir das machen sollen. Also ich mein, meine Ausbildung ist halt relativ frisch und ich habe, ich war ja in Baden-Württemberg, und da ist es schon ein großes Thema. Der Europäische Referenzrahmen, das Portfolio und, usw. Also von daher, hätte ich es mir im ersten Jahr würde ich es mir auf jeden Fall überlegen das anzuwenden. 00:17:07-1

00:17:07-1

I: Welche Vorteile erhoffst du dir davon? 00:17:09-1

00:17:09-3

L3: So ein Bewusstsein der Schüler für ihren, für ihren Lernfortschritt. Oder, dass sie sich auch selbst einschätzen können davon. Dass sie ihre Lücken selbst einschätzen oder erkennen und sich gezielter dann lernen. Und auch, ich denke mal, vor allem am Anfang, am Anfang ist ja so, dass die Schüler einen relativ großen Fortschritt machen. Weil da noch so ein Euphorie dabei ist, neue Sprache und es macht denen () viel Spaß und, und Spanisch ist ja jetzt nicht so eine schwere Sprache, dass das ewig dauert, bis man mal einen Satz zusammenkriegt. Also von daher denke ich, dass es am Anfang auch sehr motivierend ist, wenn die Schüler dann feststellen "oh ich kann ja schon das und das" [Ja.] Also die Vorteile würde ich mir versprechen, andererseits sehe ich auch die Nachteile. Also, ich mein, das ist schon sehr aufwendig. Und letztendlich, wie bei vielen Formen des offenen Unterrichts muss man sich ja letztendlich immer die Frage stellen, wie weit kommt dabei noch was raus oder ist das jetzt nur Bepaßung? Ich mein, natürlich machen Schüler gerne offene Unterrichtsformen, aber ja. Man muss halt auch immer fragen, also so das Zeitmanagement auch bei der Fotolovestory habe ich drei Doppelstunden geopfert sage ich jetzt mal. Es hat den Schülern super Spaß gemacht und ich fand, es kamen auch tolle Sachen raus, aber es sind dann halt drei Doppelstunden, die einem dann eventuell am Ende des Schuljahres dann eben fehlen dann. Dann sagt "jetzt wird es irgendwie knapp oder jetzt kommt dann schon die nächste Klassenarbeit" also das ist halt immer so (1) so, der, das Negative, sag ich mal. 00:18:30-4

00:18:30-5

I: Das es- 00:18:56-6

00:18:56-6

L3: Dass es oft die Gefahr läuft, dass, dass man zwar viel Zeit drauf verwendet hat, aber letztendlich wenig raus kam. Man muss es halt auch richtig machen, das ist gar nicht so einfach. Man stellt es sich immer so einfach vor "naja, jetzt machste mal hier legt ihr Mal ein Portfolio an." Aber ich denk, da müsst man sich ja schon richtig einarbeiten, weil sonst hat das ja überhaupt keinen, wenn man das schlampig macht, schon in der Vorbereitung, denke ich nützt das den Schülern auch nichts. (1) 00:19:19-8

00:19:19-8

I: Ja, vermutlich wie jeder Unterricht. 00:19:19-8

00:19:19-8

L3: Ja genau, wie jeder Unterricht. 00:19:25-9

00:19:25-9

I: Was, kannst du dir vorstellen, wie die Schüler reagieren, wenn du das anbringst oder anfängst? 00:19:30-2

00:19:30-4

L3: Ich denke, wenn ich es jetzt bei meiner Neunten einführen würde, dass die eher stöhnen würden und sagen würden "öh, müssen wird das machen?" aber ich denke wenn

man das von Anfang an macht, also in der-. Also, ich habe zum Beispiel auch, merkt man ja bei ganz vielen Dingen, ich habe zum Beispiel eingeführt die Vokabeln in drei Spalten zu lernen und das kennen die Schüler gar nicht. Haben sie vorher nicht gemacht und dann stöhnen sie auch immer "öh, warum müssen wir denn jetzt den ganzen Satz da abschreiben?" und also ich denk, wenn man das spät einführt, kommt meistens Protest, aber wenn man das von Anfang an macht, glaube ich, dass die Schüler das schon positiv aufnehmen werden. 00:20:14-3

00:20:14-3

I: Ja, kann gut sein. (1) Man könnte das Portfolio ja auch als, als Mehrbelastung ansehen. Woran könnte das liegen? 00:20:25-8

00:20:26-1

L3: Naja gut, man muss ja erst mal () organisieren. Dass man was bestellen muss, diese ganzen Ordner. Da wüsste ich jetzt zum Beispiel gar nicht, an wen muss ich mich wenden? Wo bekomme ich das her? Kostet das was? ((Lacht)) Das sind alles Dinge, die, die ich jetzt zum Beispiel nicht wüsste. * Das müsste ich jetzt erst mal recherchieren. [Ja.] Und dann natürlich der Aufwand des Bestellens und dann der, muss man natürlich bereit sein, diesem Portfolio natürlich dann auch Platz einzuräumen in seinem Unterricht. Also, dass die Schüler dann selbstständig daran arbeiten. Und vielleicht auch die Schwierigkeiten "was mache ich dann damit?" also der Umgang damit. Was, wie gehe ich da nun mit um? [mhm.] ich denk, das ist sehr. Ja und das natürlich ja viele (.) natürlich, kann ich mir vorstellen, dass die, die schon länger in diesem Beruf sind, und () sich gar nicht umstellen wollen oder, das gar nicht gut finden, weil die sich davon nichts versprechen. 00:21:35-1

00:21:35-1

I: Ja. Mit an-, in der Zusammenarbeit mit anderen. (1) Ja, die sind dann zu sehr in den alten Strukturen. 00:21:43-4

00:21:43-4

L3: Ja, genau. 00:21:46-8

00:21:46-8

I: Fandest du das, an sich von der Gestaltung, das was du gesehen hast altersgemäß? 00:21:46-8

00:21:46-8

L3: Ähm, ja. Also, ich habe jetzt nur mal durchgeblättert. 00:21:53-4

00:21:53-4

I: War so ein Ordner, nä? 00:21:54-2

00:21:54-4

L3: Genau, das ist halt so ein Ordner und das waren dann teilweise eben vorgefertigte Blätter und teilweise aber auch eben Blätter, die Schüler selbst dann eingefügt haben. Also es kam mir schon altersgerecht vor, ja. 00:22:08-6

00:22:08-6

I: Mhm. (1) Was verstehst du unter, wir hatten das Thema vorhin schon mal, indivi-

duellem Lernen? Also was konkret verstehst du dadrunter? 00:22:19-6

00:22:19-6

L3: Ja, dass eben der Schüler konkret an seinen Schwächen arbeitet und, dass man natürlich auch, also jetzt grade so, wie bei der Binnendifferenzierung, auch unterschiedliche Aufgabenniveaus anbietet. Also, dass natürlich ein guter Schüler kann natürlich mehr bewältigen in dreißig Minuten oder zwanzig Minuten als ein schlechterer Schüler. Und, dass man da differenziert, oder. (2) Ja, genau. Also, dass man auch vielleicht ausreichend bearbeitet, die Aufgabe. Zum Beispiel, was weiß ich, die einen können dazu jetzt ein Comic malen, die anderen müssen dazu, verfassen einen Text oder keine Ahnung. Aber das, was, ja unterschiedliche Dinge, ja oder führen das szenisch vor, zum Beispiel. Also dass man da halt, jeder noch das wählen kann, wo seine Stärken liegen. Wobei man da natürlich auch nicht vergessen darf, die Schwächen ((lacht)) * zu trainieren. Aber gut. Ja, so was in der Art. 00:23:24-7

00:23:24-7

I: Mit dem Binnendifferenzieren. 00:23:24-7

00:23:24-7

L3: Ja, genau. 00:23:28-2

00:23:28-2

I: Gibt es da irgendeine Methode, die du gerne anwendest? 00:23:30-1

00:23:30-3

L3: Methode, die ich gerne anwende? Also was ich schon mal gemacht habe ist, dass ich einen Tandembogen insofern individualisiert habe, dass ich zwei verschiedene Niveaus hatte. Bei dem einen schlechteren waren noch Vokabeln angegeben, die dran kamen zum Beispiel und musste weniger sann, also war das so, wie soll ich sagen, kleinschrittiger. Also einfache Sätze auch, die die dann was sie sagen mussten. 00:23:57-1

00:23:57-1

I: Und den hattest du selber gemacht, nä? 00:23:59-1

00:23:59-1

L3: Ja, habe ich, im Referendariat habe ich viele Sachen selber gemacht in der Art. Weil ich, ich hatte eine Ausbilderin, die, die gesagt hat "Am Anfang der Stunde immer Schüler aktivieren." und natürlich ist das Material, das man so von den Verlagen bekommt, nicht darauf ausgerichtet, dass man jede Stunde mal ein ((lacht)) Tandembogen macht. * Von daher habe ich dann viel auch, auch zur Textumwälzung, dass ich dann Tandembögen gemacht habe und eben mit diesen Tandembögen wird dann der Text umgewälzt. Der Lektionstext zum Beispiel und so Sachen (). Aber im Referenda- Referendariat hat man dafür die Zeit. ((Lacht)) Habe ich jetzt eigentlich nicht mehr* 00:24:36-9

00:24:36-9

I: Ne? 00:24:36-9

00:24:36-9

L3: Ne habe ich nicht mehr. Ich arbeite Vollzeit. 00:24:42-4

00:24:42-4

I: Macht man nicht Vollzeit im Referendariat? 00:24:42-9

00:24:43-1

L3: Ne. Also nicht in Baden-Württemberg. Ich hatte 12 Stunden im Referendariat.
00:24:52-3

00:24:52-3

I: Ach so. Ich habe Referendariat sonst immer als "Arbeit, Arbeit, Arbeit, du hast für nichts Zeit außer für das Arbeiten." 00:24:53-6

00:24:53-6

L3: Ne, du, man arbeitet auch viel. Also ich war ((lacht)) bestimmt genauso gestresst, wie jetzt*. Aber letztendlich läuft es so, du verwendest ja viel mehr Vorbereitungszeit für eine Einzelstunde, das macht man ja im Alltag nicht mehr. Also ich habe im Referendariat für die Vorbereitung einer Doppelstunde saß ich halt einen halben Tag und heute sitze ich halt daran jetzt ein oder zwei Stunden. Und wenn es mal blöd läuft kommst du mal gar nicht vorbereitet. Kommt auch mal vor natürlich, dass man unvorbereitet, man geht dann wirklich nur nach dem Buch und dann ist die Sch- sieht die Schüleraktivierung eben so aus, dass sie sich die Hausaufgaben gegenseitig. Oder den Text gegenseitig vorlesen müssen. Oder eine Hausaufgabe gegenseitig sich abfragen, oder so. Dann muss man improvisieren. Also das geht ja heute gar nicht mehr. 00:25:42-3

00:25:42-3

I: Wie viele Stunden hast du denn? 00:25:44-4

00:25:44-4

L3: 25. 00:25:48-8

00:25:49-1

I: Das ist echt viel. Aber das ist doch in Hamburg hier nach diesem (.) Modell da geregelt. 00:25:53-7

00:25:53-9

L3: Arbeitszeitmodell? 00:26:01-0

00:26:01-0

I: Sind da bei dir nicht, mit Deutsch und Spanisch müsstest doch. 00:26:02-5

00:26:02-5

L3: Ja, 25 ist ja auch wenig für eine Fremdsprache. [ok] Also, also ich glaube ich habe jetzt genau 100% mit 25 Stunden und ich habe viel Oberstufe, also ich habe schon Fächer mit hohem Faktor. Ich habe vier Oberstufen, also das heißt, wenn ich die jetzt nicht hätte, dann wäre voll 28 Stunden die Woche. Also es ist eh schon relativ wenig. 00:26:27-7

00:26:27-7

I: Hört sich nicht wenig an. 00:26:27-7

00:26:27-7

L3: Mhm ((verneinend)), ist es auch nicht. Also wirklich, so Sachen, wie Tandembögen erstellen, das habe ich glaub ich, seit dem ich jetzt hier arbeite, habe ich das nicht mehr

gemacht. Das habe ich irgendwie im Referendariat immer gemacht. () 00:26:39-6

00:26:39-6

I: Schade, nää? 00:26:39-6

00:26:39-6

L3: Das ist schade, klar natürlich. Ich meine, die Schüler im Referendariat haben davon profitiert. Also richtig, da habe ich wirklich auch, oder ich hatte mir auch vorgenommen so immer wieder mal meinen Ordner aus dem Referendariat in die Hand nehmen und durchzublättern, was gibt es da alles, was kann man machen gerade. 'Das schafft man nicht. Das schaffe ich nicht mehr.' Also im Grunde, denke ich, habe ich teilweise besseren Unterricht gemacht als jetzt. 00:27:09-0

00:27:09-0

I: (2) Notengebung! Wie verfährtst du damit? 00:27:10-4

00:27:10-7

L3: Notengebung? 00:27:10-8

00:27:10-8

I: Ja. 00:27:10-8

00:27:10-8

L3: Ich habe, also meinst du nur mündlich oder einfach schriftlich, oder? 00:27:18-4

00:27:18-4

I: Ja, insgesamt, also. Wie, wie bewertest du? Wie- 00:27:24-0

00:27:24-0

L3: Ich arbeite mit Kriterien. Ich guck dann mal, ob ich etwas da habe. ((Sucht)) Textproduktion mache ich immer mit Kriterien. ((Sucht weiter)) Mache ich auch im Deutschunterricht, übrigens. Also die, meine Klassenarbeiten sehen in der Regel so, dass ich eine Kompetenz fördere. Entweder Hörverstehen, oder Leseverstehen oder Textproduktion. Und bei der Textproduktion, wobei das mache ich am häufigsten, dass sie einfach einen Text produzieren zu irgendeinem Thema, ich arbeite mit Kriterien. Also du hast, ja wenn es dich interessiert kann ich gucken, ich glaube ich habe irgendwo was das, oder hält dich das auf jetzt? 00:28:10-2

00:28:10-2

I: Also ich, mich würde das interessieren. Aber jetzt gerade vielleicht reicht es auch, wenn du es erklärst. [ok. Gut. Dann-] Man kann es eh nicht aufnehmen. ((Beide lachen))

*00:28:23-9

00:28:23-9

L3: Also ich geh nach Kriterien vor, wie in Sprache und Inhalt. Und dann, das erneuere ich für jede Textproduktion neu. Also sagen wir mal, die Schüler müssen einen Text schreiben und dabei das Subjuntivo anwenden, was die gerade gelernt haben und einen Text schreiben über "Ninos de la calle" zum Beispiel. Dann ist ein Kriterium beim Inhalt zum Beispiel "Du hast zahlreiche Informationen gegeben, die dem Lektion, die der Unidad Siete entsprechen." "Du hast keine Wiederholung gemacht.", "Bist informativ" so das

Übliche halt. Bei Sprache wäre dann "Du hast das Subjuntivo variantenreich angewendet. " "Variantenreich und richtig angewendet" oder "Du hast den Wortschatz (.) und die Mapa mental soundso verwendet." Also, 'ja'. 00:29:16-2

00:29:16-2

I: Liegen denen die Kriterien dann vor, während der Arbeit, oder bekommen die die schon vorher? 00:29:16-4

00:29:16-7

L3: Ne, die Kriterien haben die teilweise schon vorher, aber die liegen auch ein paar bei der Arbeit vor. Die, und das ist dann eingeteilt in fünf Spalten, das heißt dann "ganz erfüllt, erfüllt" und dann gibt es dann halt "kleine Menge, mittlere Menge, große Menge, größte Menge." Einfach in Spalten, so ((deutet die Tabelle mit den Fingern auf dem Tisch an.)). [mhm.] und dann gibt es für, kreuz ich das immer an und da steht eine Punktzahl drin und das wird dann zusammengerechnet. Ergibt dann, also sind dann insgesamt vielleicht 30 Punkte und, die für diese Textproduktion vergeben werden. Und je nachdem, wo ich dann ankreuze, kommt dann die Punktzahl raus und das ist dann die Punktzahl, die ich vergebe für diesen Text und die Schüler haben dadurch aber auch eine Rückmeldung, die sehen dann, dass es ihnen einfach deutlich ist, ist das jetzt eher, sind die Mängel eher im Sprachenbereich oder im Inhalt? Oder wenn im Sprachenbereich, ist es eher der Wortschatz oder ist es eher die Grammatik oder habe ich keine, eine, ein Kriterium ist zum Beispiel auch Satzkonnectoren, "Habe ich Satzkonnectoren verwendet, sodass sich der Text flüssig liest?" und so, also das sieht man relativ schnell, wo dann die Schwächen sind. Das ist halt auch eine tolle Rückmeldung für die Schüler. 00:30:27-5

00:30:27-5

I: Ja. Gibt es so was für die anderen Kompetenzen auch? Also für - 00:30:30-8

00:30:30-8

L3: Also jetzt Hören und Schreiben, Hören und Lesen, ne, habe ich das, kenne ich das nicht, weil finde ich auch schwierig wie will man das bewerten. Also die Lesekompetenz kann ich ja nur bewerten indem ich sie "ok, er hat die Vokabel im Text oder hat die Vokabel gefunden" aber da kann man ja nicht das ankreuzen. Ich weiß ja nicht, wie schnell er das gefunden hat, wie er das gefunden hat. Ob er sich das Wort hergeleitet hat oder aus dem Text zusammengereimt hat. Das sind ja Wege, die ich nicht zurück verfolgen kann. Also von daher wüsste ich nicht, wie das gehen sollte mit so einem Kriterienbogen. 00:31:01-4

00:31:01-4

I: Und Sprechen? 00:31:01-4

00:31:01-4

L3: Gut Sprechen, da habe ich mit Kriterien schon gearbeitet. Also beim Vorlesen. Also vor allem bei, das war im Referendariat, hatte ich erstes Lernjahr, da mussten die dann nach einem halben Jahr mal einen kleinen Text vorlesen. Und mussten den üben und da habe ich denen auch vorher Kriterien gegeben, und dann waren da eben "Du sprichst deutlich." "Du, deine Aussprache ist richtig." und so verschiedene Kriterien. "Das

Tempo ist nicht zu schnell, nicht zu langsam." Also das waren dann solche Kriterien. Also beim Lesen geht es auch und beim Sprechen habe ich das jetzt aber auch nicht so. Ja bei Präsentationen halt, wenn jemand was vorträgt. Oder Rollenspiele habe ich, habe ich, muss ich sagen, mache ich in der Neun auch relativ wenig, habe ich aber in der Anfängerklasse voll viel gemacht. Erstes Lernjahr, kleine Rollenspiele, was verkaufen, mal nach der Uhrzeit fragen. Was es so gibt. Im Referendariat. Dann, aber da hab ich jedenfalls nicht mit Kriterien gearbeitet sondern, ja, so aus dem Bauch heraus. ((Lacht)) 'Zum Teil habe ich das so gemacht.' * 00:32:08-6

00:32:08-6

I: Wie bewertest du, oder gewichstest du Schriftlich - Mündlich? 00:32:12-5

00:32:12-5

L3: Mündlich wird stärker gewichtet als schriftlich. Und zwar ja, also das Mündliche ist das, was eigentlich ausschlaggebend ist. Es ist nicht geregelt, wie stark das jetzt sein muss, aber das Schriftliche darf auf keinen Fall stärker gewertet werden als das Mündliche, das ist, glaub ich, so eine Regel. Ich weiß jetzt nicht, ob hier in Hamburg oder hier an der Schule. Aber das wurde mir so gesagt, dass wenn ein Schüler zwischen zwei Noten steht immer das Mündliche ausschlaggebend ist. Und, also von daher würde ich sagen vielleicht 60-40%, ja. Wobei eigentlich 50/50 und wenn ein Schüler, wenn, wenn er an der Kante ist, dann schaue ich noch mal mündlich. 00:33:00-8

00:33:00-8

I: Mhm. Beziehst du den Prozess mit ein? Also den Lernprozess? 00:33:04-4

00:33:04-4

L3: Mhm. Also ja, also insofern, dass natürlich, es fällt mir natürlich auf, wenn ein schlechter Schüler mal eine gute Arbeit schreibt. Ich beziehe den jetzt nicht insofern ein, dass der eine bessere Note kriegt, weil ich denk „Wow, der hat sich jetzt verbessert, erst mal hier noch eine halbe ((lacht)) Note besser oder so.“ * Aber ich beziehe die insofern ein, dass natürlich der Schüler ja, ein besonderes Lob von mir bekommt. Oder dem schreibe ich dann ein Kommentar drunter und sag halt auch "hast du toll gemacht. Hast dich um eine Note verbessert, toll." Also so was in der Art, also ich beziehe den mit ein insofern, dass ich das registriere und anerkenne, aber es ist jetzt nicht so, dass ich da ja, dass ich da bessere Noten gebe. Ich würde natürlich bei einer Notenfindung am Ende des Schuljahres das natürlich einfließen lassen in die Note. Also in meine, in die Notenfindung, sagen wir es so, würde ich das einfließen lassen. Also ein Schüler, der sich stark verbessert hat und zwischen zwei Noten steht würde dann, würde dann auf jeden Fall die bessere Note kriegen. Weil das ja honoriert werden muss. 00:34:11-0

00:34:11-0

I: Und umgekehrt auch? 00:34:12-3

00:34:12-5

L3: Umgekehrt, wenn sich ein Schüler stark verschlechtert. Das kommt dann so ein bisschen auf die Situation an, ich denke, wenn man weiß, im Kollegium weiß man ja

oft, warum Schüler sich sehr stark verschlechtern. Hat ja, teilweise hat das ja tragische Hintergründe im familiären Umfeld oder was auch immer. Also in dem Fall nicht. Ja, wenn es jetzt natürlich so ist, dass Schüler sich verschlechtern, weil sie einfach faul sind und nichts machen würde ich nicht davor zurück schrecken die schlechtere Note zu geben, um ihn vielleicht wach zu rütteln. Also durchaus, ja. 00:34:51-8

00:34:51-8

I: Gibt es so eine Dokumentation von dem Lernprozess und der den Schülern selbst vorliegt? 00:34:54-8

00:34:54-8

L3: Dokumentation des Lernprozesses. Ne, eigentlich können die ihren Lernprozess nur dokumentieren, indem sie ihre Noten einfach anschauen. ((Lacht leicht)) Oder sehen sie haben in der ersten () die Note, in der Zweiten die. Also das nicht, ne. 00:35:16-6

00:35:16-8

I: Kontrollierst du so was wie Heftführung, kontrollierst du so was? 00:35:20-5

00:35:20-5

L3: Habe ich jetzt in der Neunten noch nicht gemacht. In der, in Anfängerklassen habe ich das auch schon gemacht. 00:35:31-0

00:35:31-0

I: Ja. In wiefern, denkst du, reflektieren die Schüler über ihr eigenes Sprachenlernen? 00:35:35-9

00:35:35-9 00:35:37-3

L3: Ich glaube relativ wenig, ich glaube sie reflektieren wenig. Ich freue mich schon immer, wenn ich im Spanischunterricht höre "Ach ja, das ist ja, wie im Französischem." oder so. Dann finde ich das immer schon gut. Das versuche ich auch oft aufzugreifen. Und, oder, dass ich, ich habe auch natürlich Schüler anderer Muttersprachen. Ja, das so ein bisschen zu verbinden. Ich mein im Spanischunterricht geht das schlecht, ich finde im Deutschunterricht, finde ich, geht das besser. Daher greife ich auch () aus: "Ja, und wie, wie heißt das in deiner Sprache" oder so. Aber, ja, reflektieren über ihr Sprachenlernen, ich denke jetzt, dass es e verstärkt wird durch so Aktionen, wie Schüleraustausch, dass sie dann schneller reflektieren, als wenn sie einfach nur in die Schule gehen. Es ist, glaube ich eher so eine Pflichterfüllung. Und es ist zum Beispiel vielen aufgefallen, nachdem die Spanier da waren, dass sie auch tatsächlich sich mündlich verbessert haben. Also das fällt denen auch selbst auf, wir haben auch darüber gesprochen im Spanischunterricht, nachdem sie weg waren. "Und wie war das jetzt für euch?" So ein bisschen Reflexion. Und da haben auch viele gesagt, sie haben gemerkt, dass sie sich die ersten paar Tage, so, sehr viel, sehr schwer getan haben und nachdem sie dann, nachdem die Spanier ein paar Tage da waren, hätten sie schon viel flüssiger sprechen können. Also hier diese Hemmschwelle, das haben sie dann schon wahrgenommen. Aber, ich denke dann, da braucht es dann solche Anlässe. So von alleine reflektieren die, glaube ich, relativ wenig über ihr Sprachen, über ihr Sprachenlernen, ja. 00:37:14-0

00:37:14-0

I: Versuchst, ja doch, versuchst du Anstöße dazuzugeben im Unterricht, abgesehen von dem Austausch? 00:37:18-1

00:37:18-1

L3: Ja. (1) Ja, wie gesagt, ich greife halt so was auf, wenn-. Oder manchmal weiß ich ja auch, dass es ähnlich ist, wie im Französischen. Dann stelle ich mal Bezüge her oder natürlich wird ja auch thematisiert "Wie lerne ich?" also "Wie lerne ich am besten Vokabeln?" Ich mein, ich habe denen ja nicht einfach nur gesagt so "Ich will jetzt die drei Spalten. Punkt." sondern ich habe dann natürlich auch versucht zu erklären, warum ich das so möchte und, dass sie es doch mal ausprobieren sollen. Also die Sache, und die stöhnen, dann habe ich denen das einfach bewusst gemacht, dass das einfach auch eine gute Methode ist einfach, um Präpositionen und Artikel und so gleich mit zu lernen. Und ja, also in sofern thematisiere ich das schon ab und zu. Oder bevor die jetzt eine Präsentation machen müssen erkläre ich dann natürlich, worauf es ankommt und so. Aber, oder Grammatik, Grammatik gehe ich zum Beispiel sehr viel, ich muss jetzt mal überlegen induktiv und deduktiv. ((Lacht)) Kann ich gar nicht mal sagen. * Eben vom Beispiel zur Regel. Und nicht von der Regel zum Beispiel. [Induktiv] Induktiv ist das. 00:38:37-5

00:38:37-7

I: Das Portfolio soll auch so eine Brückenfunktion zwischen Schularten und zwischen Schule und Beruf darstellen. Als, für wie realistisch hältst du das? 00:38:51-1

00:38:51-2

L3: Brücke zwischen Schule und Beruf? 00:38:55-9

00:38:55-9

I: Und zwischen den verschiedenen Schularten. 00:38:57-3

00:38:57-5

L3: Gut, das wüsste ich jetzt nicht, kann ich mir jetzt nicht erklären. Inwiefern das, das eine Brücke schlägt. Also keine Ahnung. Also ich glaube nicht, das man im Beruf, im Berufsalltag mit Portfolio arbeitet. Ich meine natürlich lernen die Schüler sicherlich dadurch etwas, also ich meine, abzuordnen, was abzuheften in dem Ordner. Und ein bisschen, also System schaffen auch. Man systematisiert ja etwas. Ich mein das, stelle ich mir vielleicht ganz nützlich vor, dass sie das später auch nutzen können. Aber, ja, das Systematisieren von Dingen oder das Protokollieren von, von Dingen. Denke ich mal, ist vielleicht ganz nützlich aber ansonst wüsste ich nicht, ich wüsste jetzt nicht in wiefern das, das eine Brücke zu den verschiedenen Schularten schlägt. 00:40:02-7

00:40:02-7

I: (1) Mhm. Ja, und angenommen man würde das jetzt in der Grundschule schon einführen oder dann in den Primarschulen, falls es die dann geben sollte. Denkst du man könnte sich so was dann hier angucken? Als Sprachenlehrer könnte vielleicht- 00:40:23-8

00:40:23-8

L3: Ob man sich das angucken könnte? 00:40:23-8

00:40:23-8

I: Ja also, rein zeitlich oder vom Aufwand her, kann man sich so Ordner angucken oder nicht? 00:40:32-7

00:40:32-9

L3: Ja, ich stelle es mir schwierig vor, ich könnte es im Moment nicht. ((Lacht)) * Ich mein, es hängt natürlich immer von den, von den Bedingungen ab. Ob man jetzt eine kleine Klasse, eine große, ob man voll arbeitet oder Teilzeit. Finde ich schwie-, also ich hätte da im Moment dafür keine Zeit, muss ich ganz ehrlich sagen. Weil, das ist ja auch genau der Grund, warum ich mir keine Hefte einsammel, weil ich nicht weiß, wann ich die durchschauen soll. Ja, also von daher, halte ich für schwierig. [mhm, ja.] Vor allem, wenn man das dann nicht einfach nur durchblättern möchte, sondern vielleicht das kommentieren möchte oder, dann vor allem wird es schwierig. 00:41:14-1

00:41:14-1

I: Ja. Ja, abschließend würde ich gerne noch wissen, wie du die Lage des Portfolios insgesamt bewerten würdest? 00:41:24-6

00:41:24-8

L3: Ich denk, dass es das Portfolio sehr schwer haben wird ((lacht)) *. Ich denke, dass die meisten doch eher dagegen sind. Wie gesagt, ich bin jetzt auch, ich denk, ich würde es anwenden, in dem ersten Lernjahr. Nächstes Schuljahr habe ich vielleicht ein erstes Lernjahr. Ich denke, dass ich das auf jeden Fall ausprobieren würde, aber natürlich dann meine Entscheidungen treffen, ob ich das gut finde, oder nicht und ich bin mir bewusst, dass es mit erheblichem Zeitaufwand zu tun hat. Wenn ich denke, dass das den Schülern was nützt, würde ich den Zeitaufwand natürlich in Kauf nehmen. Aber ich denke, dass es insgesamt schwierige Lage, oder einen schwierigen Stand hat, weil die auch hier in der Schule ja. 'Ich glaube es gibt eine Spanischlehrerin, die so viel ich weiß und ob die die () (anwendet) weiß ich auch nicht' vielleicht hat sie es auch nur mal ausprobiert. Muss ich sie mal fragen. Also das wäre, von daher denke ich doch, es wäre relativ schwer ist. Ja. 00:42:24-8

00:42:24-8

I: Und was müsste sich dafür ändern? 00:42:27-7

00:42:27-7

L3: Vielleicht, ja, man müsste vielleicht noch besser Bescheid wissen, einfach darüber. Also, ich weiß ja jetzt darüber Bescheid und weil ich es im Ref gehört habe. Weil wir darüber gesprochen haben, aber ich kann mir vorstellen, dass die Lehrer, die eben schon länger in dem Beruf sind eben da auch wenig Information haben darüber. Also vielleicht Informationsveranstaltungen, oder irgendwelche Fachschaften müsste es vielleicht geben, was da neu behandelt wird, in der Fachschaftskonferenz. Oder, was denn noch? Ja ich denk, das ist so das Hauptproblem, dass man eben nicht so genau weiß, dass man nicht viel weiß, ja. Aber wenn ich zum Beispiel, ich müsste mich jetzt erst an den Computer

setzen und recherchieren, wie, wie ich an diese Ordner komme und allein dieser Schritt ist dann schon. Machen wahrscheinlich viele halt erst gar nicht. Also entweder die Schule führt das so ein und dann kriegen die Or-, stehen die Ordner zur Verfügung oder irgendwer kümmert sich halt drum. 00:43:50-1

00:43:50-2

I: Ja. Dankeschön. Dankeschön! Ich mach den Computer wieder aus.

A.3.4. Transkript L4

00:05:08-7

L4: [...] Jeder Schüler zahlt 80 Euro Büchergeld an die Schule, damit die Schule diese Bücher kauft. Das ist sogar für alle Fächer. Und ich meine ein Cuaderno kostet schon 10 Euro, die Grammatik kostet auch 8 Euro, das Buch kostet zwischen 20 und 30 Euro, das ist schon, allein für Spanisch wären schon 35 bis 40 Euro weg. Und das ist halt von 80 sehr viel. Die andern Fächer, Englisch ist genau dasselbe, die haben auch die Grammatik und ein Arbeitsheft, das reicht dann nicht. 00:05:43-3

00:05:43-3

I: Aber die Bücher werden dann bestimmt weitergegeben, oder nicht? 00:05:27-7

00:05:27-7

L4: Ja. Ja, ok. Nein, nein, das stimmt, das ist dann nur ein Drittel des Aufwands. Aber trotzdem reicht es nicht. Das ist-. Das wird ja immer genau ausgerechnet und dann heißt es: "Ne, nächstes Jahr in Spanisch könnt ihr euch kein, keine Grammatik leisten. Das ist nicht mehr drin im Budget." Und damit muss man dann eben leben. 00:05:53-3

00:10:22-8 [...]

L4: [...] Man braucht nicht mehr Material. Man kann natürlich sagen: "Ich schmeiß das jetzt alles weg und mach was anderes." Aber ich mein-. Hier z.B. so ein "Red de palabras", das ist doch wunderbar, das macht man natürlich. Das steht hier drin, im Buch. Aber wenn es nicht drin stehen würde, würde ich es auch machen. Ja, aber ich mache sehr viel und hier sind eben sehr gute Sprachaufnahmen auch. Auch kleine Geschichten hier "Legende von San Gorge y el dragón". Wunderbar, das macht man dann als Hörverstehensübung und die müssen dann ein Ende erfinden, weil man sich das zu Ende vorspielt. Das ist also, ganz viel Möglichkeiten, wie man das ausschachten kann. Aber deswegen mache ich sehr viel mit dem Lehrbuch, weil es gut ist. 00:11:11-1

00:11:37-5 [...]

L4: [...] Jetzt haben sie gerade analog zu diesem hier [[zeigt eine Reisebroschüre zu Barcelona]] zu Hamburg dasselbe gemacht. ((Sucht.)) Warte mal, hier ist so was. Habe ich nur noch eins. [Ach so! Reiseführer!] Hier das ist dann so, Reiseführer. Ich mein, eine Lektion hat man dann, mache ich immer zusätzlich so kleine Sachen und das kommt dann auch in das Portfolio [[Hatte vor dem Aufzeichnen vom eigenen Portfolio berichtet.]] für mich. Das sind dann so Ergebnisse, das wird auch nicht korrigiert. Da sage ich habe nachher keine Ahnung ((liest vor:)) "El puerto de Hamburgo es un puerto y bahía de agua

sobre el río Elba que desemboca en el mar del nor." Ist doch gar nicht so schlecht. "El está muy fantástica." So, da sind natürlich Fehler drin, aber das korrigiere ich nicht. Das gucke ich mir nur an, bewerte das und dann heften die das ab. Und können sich nachher dran erfreuen, was sie mal so nebenbei gemacht habe. Weil das behalten sie, das geben sie nicht ab. 00:12:29-1

00:12:29-1

I: Das heißt, das Portfolio ist-? 00:12:31-6

00:12:31-6

L4: Das kriegen, ja also das meistens endet es dann Ende Klasse 8. Da haben sie dann Ende Klasse 8 vielleicht dreißig Seiten drin. 00:12:38-9

00:12:38-9

I: OK. Und das ist einfach nur ein Ordner [Ja, genau] für jeden Einzelnen und jeder kann dann da rein machen, was er will, oder? 00:12:42-5

00:12:42-5

L4: Nein, dann sag ich immer: "Das ist für den Ordner." und das wird vorher dann oder ich sammel das ein und mach dann zum Tag der offenen Tür, mache ich dann eine Stellwand oder erst wird es aufgehängt im Klassenraum. Je nachdem, wie es sich gerade anbietet. Also hier, wo ich das mache ((Deutet auf die von ihren Schülern gestalteten Broschüren.)) die sind nicht in ihrem, also haben gar keinen Fachraum. Und da hänge ich es natürlich nicht auf, weil da reißen es die einen von den anderen runter, die ihrer Klasse sind und das, da hebe ich es dann auf und mache es am Tag der offenen Tür. Und danach heften sie es dann ab. 00:13:14-2

00:13:14-2

I: Und das Portfolio können sie dann danach mit nach Hause nehmen oder haben die das die ganze Zeit zu Hause? 00:13:16-1

00:13:16-1

L4: Die haben das die ganze Zeit zu Hause. Das gucke ich mir auch gar nicht an. Also ich sage: "Das ist für euch. Eure Ergebnisse kommen in diese Mappe rein." Das sind aber so die Highlights dann. So was kommt da rein. 00:13:30-5

00:13:30-5

I: Und woher kommt die Idee des Portfolios? Oder dieses Portfolios? 00:13:32-3

#00:13:3 #

L4: Also die Idee hatte ich von dem Lehrwerk, was wir vorher hatten. Nämlich "Gente Joven", da waren im Cuaderno immer Seiten drin. Also wie ver-. "Soy Yo" war das Erste, wo man sich vorgestellt hat und dann haben die das ein bisschen vergrößert, dann haben die eine Seite gemacht in dieser Reihe war das glaube ich, zu sich selber. "Me llamo, tengo" Punktpunktpunkt. "una mascota, tengo, vivo en una casa grande" oder "un piso" und so weiter. Dann haben wir das schön gestaltet mit Fotos "Mi madre se llama" Also was man halt so zu Anfang nach drei Monaten vielleicht (). Und ja ein "Mi barrio", "Mi escuela preferida" oder "Mi, el sueño de mi-, una escuela con que he soñado." Wo die

dann alles Mögliche kreativ machen können. 00:14:32-7

00:14:33-8

I: Und wieso bewerten sie die nicht? 00:14:34-6

00:14:34-6

L4: Doch, die bewerte ich aber ich korrigiere sie nicht. 00:14:39-9

00:14:39-9

I: Ah, ok. Und wieso nicht? 00:14:42-5

00:14:42-9

L4: Nein weil ich nicht. Ich finde nicht gut, wenn ich jetzt da rein schmiere: "Hier das ist falsch und das ist falsch." Denn die haben sich Mühe gegeben. Da ist für mich der Aspekt auf dem Kreativen und das lesen sie sowieso nicht noch mal. Sehen das und das sieht schön aus und freuen sich daran. Und wenn ich das jetzt hier alles durchstreichen das finde ich wird es ganz hässlich und der Schüler denkt: "Uah, habe ich da viel falsch drin." Der will es gar nicht mehr sehen. Das, also ich glaube nicht, dass sie aus ihren falschen Sätzen was Falsches jetzt lernen. 00:15:17-7

I: Fließt das denn in die Bewertung mit ein? 00:15:17-7

L4: Ja, das schon, aber das sind meistens. Also da habe ich immer nur Noten von 1 bis 3. Das sind die, die rechne ich auch nicht so richtig mit rein in die Gesamtnote, so wie eine Arbeit sondern, ja, pro Halbjahr haben wir vielleicht drei solche, so kreative Sachen und dann schreibe ich mir das immer dazu, die Note. Dann, dass das Gestalterische. Es ist die Mühe was da, das Engagement was da zum Ausdruck kommt. Die kriegen dann eben eine 1. [...] 00:15:46-2

00:17:00-9 [...]

I: Wie läuft denn Bewertung sonst ab? 00:17:00-3

00:17:01-8

L4: Also Schriftlich und Mündlich jetzt oder wie? 00:17:04-8

00:17:04-8

I: Von der Verteilung, von der Gewichtung meinetwegen. 00:17:08-9

00:17:08-9

L4: Ja, die schriftlichen Arbeiten, das sind ja zwei pro Halbjahr und die sind nicht mehr als 50 Prozent der Gesamtnote, also sagen wir so 40. So genau wollen wir das auch gar nicht festlegen, weil ich finde, wenn Schüler ganz ruhig sind, dann bewerte ich das Schriftliche mehr, als wenn einer die ganze Zeit redet, sowieso (). Aber in der 6., 7. Klasse sind manche noch so schüchtern und ich sehe es nicht ein, dass, wenn einer Einsen im Schriftlichen hat und alle Vokabeln und alles gut kennt, aber sich nie von sich aus meldet, ich finde, der kann auch eine Eins kriegen bei mir. Auch wenn der Mündlich nicht dauerhaft Eins ist und sich immer einbringt. Und, äh, das Mündlich, natürlich einmal, wie jemand redet und dann die Vokabeltests kommen da mit rein und so diese Portfoliosachen, was die so nebenbei machen. Und das ist dann eigentlich 60 Prozent. Dieses Mündliche und Vokabeln, aber Vokabeln zählen ja auch dazu, sind ja auch schriftliche Tests. Die sind

ja nicht alle mündlich. Also die rein mündliche Leistung ist sowieso schwierig zu bewerten, da bräuchte man eigentlich eine mündliche Prüfung richtig. Dass man sagt: "So jetzt wirst du 10 Minuten mündlich geprüft." Aber die Zeit haben wir gar nicht. Wir haben da 30 Leute drin sitzen, wann soll ich mündliche Prüfungen noch machen? Bei drei Stunden in der Woche, verteilt auf ein eineinhalb Mal. Wir haben ja nur noch Doppelstunden jetzt und das heißt meine achte Klasse zum Beispiel, die habe ich diese Woche 2 Stunden gehabt, nächste Woche haben unser Fußballturnier, da sehe ich die dann nicht. Die sehe ich dann wieder in 2 Wochen. Das ist-, für eine Sprache ist das unmöglich. Also da hätte ich viel lieber Einzelstunden aber das ist, das geht hier nicht (). [[Hintergrundgeräusche, jemand betritt den Raum um den Computer dort zu nutzen.]] Hallo! 00:19:05-7

00:19:03-6

I: Können die Schüler nachvollziehen, wie die Noten zustande kommen? 00:19:06-9

00:19:06-9

L4: Ja, da haben wir dann alles aufgelistet, die Notengebung. Auch die Bewertung der Hausaufgaben, die Bewertung der mündlichen Leistung. (). Es geht dann nach Punkten und dann haben wir das sehr transparent. 00:19:23-3

00:19:36-1 [...]

I: Und wird der der Lernprozess an sich auch in die Bewertung mit einbezogen? 00:19:50-3

00:19:51-1

L4: Ja, schwierig. Sehr schwierig, Lernprozess. Also ich kann natürlich sagen: "Macht Fortschritte." Aber wenn ich, das schlägt sich nicht so direkt in der Note wieder, nää? Also ich kann ja, guck der Junge hier zum Beispiel ((zeigt sehr schlechte Broschüre eines Schülers)), obwohl der eigentlich 5 ist, habe ich dem eine 4 minus gegeben, weil er, er kann über die spanische Sprache reden, der kann das verstehen und kann dann sagen: "Ah ja hier tenemos, das muss ja erste Person plural sein." Aber er kann das Wort überhaupt nicht aussprechen, er kann keinen Satz lesen. Der ist speziell. [...] 00:20:23-4

00:21:40-7 [...]

I: Und wie sieht das aus mit anderen offenen Unterrichtsformen, wie Stationenarbeit oder so was? 00:21:42-3

00:21:42-3

L4: Mache ich nicht so viel. Aber da bin ich vielleicht auch, 'muss man mal die Jüngeren fragen'. Ich finde für Sprachen, was wir machen in Englisch mache ich mal eine Sache mit Geografie USA, da haben wir auch so Stationenlernen. Aber Spanisch 1., 2., 3. Lernjahr finde ich ist für mich nicht förderlich. Muss ich wirklich sagen, weil ich mein es geht progressiv weiter und es, ich sehe keinen Sinn drin, dass ich sage: "So, du machst heute das, und du schreibst eine Geschichte, und du machst dies und du machst jenes." Also machen wir immer dann so Gruppenarbeit, ich finde, zu einem bestimmten Thema, zum Beispiel "Essen und Trinken". "Comer y Beber en España" und dann müssen sie sich zusammensetzen und der eine schreibt Speisekarten, der andere schreibt eine Geschichte, der andere

macht ein Comic, der andere muss sich informieren, was für spanische Restaurants es hier gibt. Also ganz verschiedene Approaches, die man hat. Da macht aber jeder das, was er gut kann. Für mich wäre es wichtig, dass jeder das übt, was er nicht kann. Und das wird in der Gruppenarbeit nicht so gemacht, wie ich mir das vorstelle. Also wenn so Freiarbeit und so, da sucht sich ja jeder das, was er gut kann. Das ist eine Illusion zu glauben, dass jeder Schüler sich damit beschäftigt, was er nicht kann. Das ist wünschenswert, aber ich weiß meine Schüler sind nicht so. Das die sagen freiwillig: "Oh Verben kann ich überhaupt nicht und hasse ich eigentlich aber ich übe die jetzt, weil das ist, ja, ist ja ganz toll für mich, da komm ich weiter." Das sagt keiner, da würde ich sagen: "Hier, du merkst dir das, wir schreiben eine Arbeit." ((Klopft auf den Tisch.)) Aber von sich aus in der Unterstufe, ne. Später, dann kann man sagen: "Hier, da hast du Defizite, lern das." Aber die Kleinen, ich habe selbst einen Jungen, der ist 13 und kenne seine Freunde, und wenn man da nicht sagt: "Hier, das wird jetzt gelernt, weil du das nicht kannst." ((Klopft auf den Tisch.)) Dann passiert da gar nichts. Das ist wirklich eine große Illusion. Also ich finde auch, das man jedem das, die Verantwortung überträgt jedem Schüler, finde ich, ist, äh, es ist viel zu früh. Was man Schülern abverlangt. In der Unter- und Mittelstufe für sich selber, für den eigenen Lernprozess da Verantwortung zu übernehmen. Ich weiß nicht, ob das eine gute Lösung ist, ob das die Schüler so viel weiter bringt. Das ist meine persönliche Meinung.

00:24:04-5

00:25:24-7 [...]

I: Hat sich aufgrund der Änderungen, die von der EU gekommen sind 2000, hat sich irgendetwas geändert an ihrem Unterricht? Haben sie das irgendwie dann ändern müssen?

00:25:31-5

00:25:32-2

L4: Ne, ich meine, ich habe immer schon sehr viel und diese ganze Gruppenarbeit und so, war ja bei-, war ja schon mal so eine Phase. So, Anfang der 90er Jahre hieß es "Offener Unterricht", jetzt heißt es "Individualisierter Unterricht" oder, da ist eigentlich überhaupt kein Unterschied. Das wird nur im Laufe der Fortbildung hier gesehen, die nehmen genau dieselben Sachen, nennen das nur anders und, äh, denken, sie haben das Rad neu erfunden. Also das haben wir immer gemacht, ich setze das dosiert ein. Aber das hier (((Klopft auf das Lehrwerk.))) ist hier die Basis.

00:26:06-5

00:29:09-9

I: Woher kennen sie das? 00:29:12-5

L4: Von Fortbildungen. Also ich glaube das ist ja schon 10 Jahre her, das uns das vorgestellt wurde. Ich weiß, ich war einmal, als hier in Hamburg war der Fremdsprachenkongress. Das ist schon länger her, das muss in den 90er Jahren gewesen sein. Da wurde das vorgestellt von einer Dame aus Belgien, die da sehr viel Reklame für gemacht hat. Und dann habe ich das auch alles angeguckt und es gibt ja inzwischen auch von den Verlagen, ich glaube Diesterwegverlag hat jetzt ja, äh, Blätter, aber davon halte ich überhaupt nichts. Also das jeder seine Kreuzchen macht: "Ich kann schon." "Ich kann noch

nicht und muss noch üben." Wenn man da guckt, wie die, das habe ich mal gemacht, wenn man schaut, wie die Kinder das ausfüllen. Die wollen alles können oder schreiben hin "Ich kann noch nicht." Aber letztendlich muss schnell ausgefüllt werden und wenn sie jetzt schreiben: "Ich kann." Das heißt noch lange nicht, dass sie es in zwei Jahren noch können. Von daher hat das für mich null Aussage so ein Teil. 00:30:04-3

00:30:04-3

I: Das, ja. 'Verständlich, also.' Was muss, was müsste denn an dem Ding geändert werden oder anders sein, damit, damit sie es nutzen würden? 00:30:12-8

00:30:13-7

L4: Also ich finde die Fragen, die sind echt () gestellt werden. "Ich kann schon." oder "Ich kann noch nicht." Ich mein, die sollen, die sollen was schreiben. ((Schlägt mit der Hand auf den Tisch.)) Ich würde sagen: "Hier, schreibt einen Text, so wie hier." ((Klopft auf das Buch.)) Da kann man sehen, das ist dein Sprachniveau. Oder, oder es müsste festgesetzte Prüfungen, also Standardüberprüfungen, so ein Test: "Am Ende des ersten Lernjahres solltest du können." Dann kommt ein Test, und dann kann man den da einheften und sagen: "Ja von dem habe ich jetzt nur 40 % also bin ich wohl nicht so gut." Das ist eine größere Aussage, als wenn ich sage: "Ich kann schon einen Text verstehen." Was, was heißt das "Ich kann schon einen Text mittleren Schwierigkeitsgrades verstehen."? Das ist doch keine Aussage, was sollen, was sollen Schüler damit anfangen? Ich kann sagen, das ist mittlerer Schwierigkeitsgrad. Der Schüler kann das nicht sagen. Der kann das doch gar nicht beurteilen, ob das hier schwer ist oder leicht. ((Deutet auf einen Text im Lehrwerk.)) Für den ist das ein spanischer Text. Und äh. Also von daher sind die Fragen völlig verkehrt gestellt. 00:31:08-9

00:31:10-7

I: Und wenn die anders gestellt wären? 00:31:11-2

00:31:11-8

L4: Die haben keine Aussagekraft. (2) 00:31:15-9

00:32:47-1 [...]

I: Das heißt, also, wenn, wenn, wie, wie würden die Schüler reagieren, wenn sie kämen, wenn sie sagen "Wo, wir führen das jetzt hier ein und-"? 00:32:57-1

00:32:57-1

L4: Keine Vokabeltest, keine Testform mehr, oder wie? Jeder ist- 00:33:01-1

00:33:01-1

I: Ne nur, ne ich mein, das Portfolio so an sich. Dieses- 00:33:02-3

00:33:02-3

L4: Ja, es wird ja, also in Englisch wird das ja gemacht. Also, die kennen das ja. 5., 6. Klasse, da habe ich sie ja gefragt: "Wollen wir so was auch für Spanisch-? - Nö, da muss man ja sowieso nur die Kreuze machen. Na das ist ja sowieso egal." Also da passiert nichts damit. #8 :33:19-3#

00:33:16-9

I: Ok. Und später dann, wenn man das in höheren Jahrgängen einführen würde, meinetwegen in der Oberstufe oder so? 00:33:21-9

L4: Das kostet immer eine Stunde Zeit. (.) Und, äh, was ist damit gewonnen? (1) Ich glaube nicht, dass die antworten-. Erst mal die, dass, es widerspricht, also, es stimmt nicht überein. Das was die schreiben und wenn man dann anguckt, wie sie wirklich sind von ihren Leistungen, das passt nicht. Da sind dann welche, die Bescheidenen, die sagen: "Ne, kann ich noch nicht so gut." Die sind aber vielleicht ganz gut. Und die anderen: "Das kann ich ja. Ich verstehe alles, ich kann kommunizieren." Können sie eigentlich ganz schlecht, aber die schreiben da hin "Können sie." Und dann? Dann steht der eine schlecht da, weil er alles irgendwie angekreuzt hat "Kann ich noch nicht." Dabei kann der eigentlich in Wirklichkeit mehr. 00:34:06-7

00:34:08-2

I: Und womit hängt das zusammen? 00:34:09-7

00:34:09-7

L4: Ja, weil. Die, die a-. Ich meine, die Wahrnehmung ist ja völlig anders bei den Kindern. Es gibt Kinder, die, wenn ich eine Shabnam sehe, Französisch habe ich die, 6. Klasse. Die ist völlig überzeugt von sich, was sie kann. Sie schreibt nur Fünfen, weil sie nichts richtig kann. Die kommuniziert, sie redet die ganze Zeit, es ist alles verkehrt, also wenn die jetzt diesen Test, also diesen Fragenbogen ((Klopft mit dem Finger auf den Tisch.)) ausfüllen, die würde überall sagen: "Kann ich. Ich kann einen Text verstehen, ich kann kommunizieren, ich kann dies und ich kann das." Das war alles, wäre alles die beste Kategorie. Dann eine Maria, die ganz schüchtern ist und so, die würde sagen: "Das, das kann ich nicht schreiben." Dabei ist es genau umgekehrt. Die Realität, die, was sie wirklich können, ist nicht so, wie die das dann da aufschreiben. 00:34:53-7

00:34:54-2

I: Und könnten sie sich damit dann annähern and die Realität, sozusagen? 00:34:57-3

00:34:57-8

L4: (1) Vielleicht könnte man das, aber ich sehe auch keinen großen Sinn drin, damit meine Zeit zu verschwenden. Weil ich da völlig anders arbeite. Von daher. Es gibt halt Leute, die sagen: "Also ihr müsst das sehen und eure Schwächen erkennen und daran dann arbeiten." Das wäre ganz toll in einer optimalen, äh, äh, Schule. Äh, ginge das vielleicht. Aber wenn wir da 30 drin sitzen haben, dann, ne. Dann mache ich das nicht. Also wenn ich da 10 Kinder habe und sage so, du arbeitest dies oder das, wäre was völlig anderes. Aber in der Menge könnte ich das nicht machen. 00:35:37-7

00:35:37-7

I: Spielt so was, wie Mehrsprachigkeit eine Rolle in ihrem, in ihrem Unterricht? 00:35:38-7

00:35:39-0

L4: Wie Mehrsprachigkeit? 00:35:43-7

00:35:43-7

I: Ja, also andere Sprachen, außer Spanisch? 00:35:45-4

00:35:45-6

L4: Also gibt es. Also ich stelle fest, dass die Kinder, die mehrsprachig sind, die eine andere Sprache zuhause sind, dass die besonders gut im Hörverstehen sind. So von der Kommunikation und auch eher diese Shabnam z.B., von der ich sprach, die spricht Arabisch, glaub ich, oder so. Und, äh, die kann kommunizieren aber, äh, sprachliche Korrektheit, das ist ihr egal. Das ist ja wahrscheinlich reden ihre Eltern auch so Deutsch, ich weiß es nicht. Und das ist dann irgendwie in Ordnung, also kann man das gut, für sie ist das vielleicht kommuniziert, aber, dass es eigentlich ganz schlecht ist, vom Niveau her, das nimmt sie nicht wahr. 00:36:28-6 00:36:31-3

00:36:31-7

I: Und wie sieht das aus mit Französisch zum Beispiel, beziehen sie das, oder Englisch, so, das sie das irgendwie-? 00:36:37-1

00:36:37-3

L4: Ich, ich. Wo ich nur kann, äh, schlage ich Brücken um das Vokabular zu festigen z.B. dass ich immer, wenn irgendwo ein Wort kommt, das irgendwie in einer anderen Sprache, Französisch haben die jetzt nicht, was haben wir jetzt hier ((Guckt in das Lehrwerk.)) (1)

00:36:53-8

00:36:53-8

I: Educación ist zum Beispiel so ein Wort. 00:36:53-8

00:36:53-8

L4: Ja, zum Beispiel. Educación. Aber hier sind manchmal auch Hinweise hinten. Educación- Education. Und so, dass dasselbe ist oder das, z.B. bei, bei den Zeiten mache ich es immer gerne. Dass ich es mit Englisch und Spanisch vergleiche. Weil dieses "He visto." "I have seen." Das kann man sehr schön vergleichen im Spanisch hat man eben noch das Indefinido und das ist dann eben, äh, das Simple Past. Damit kommen die ganz gut klar, so von den Strukturen her. Strukturen und Wortschatz, das machen wir schon.

00:37:26-6

00:38:12-8 [...]

I: Ähm, ja. Abschließend würde ich eigentlich gern nur noch mal wissen, wie ihrer Meinung nach, die Chancen für dieses Instrument in der Zukunft aussehen? 00:38:23-0

00:38:23-0

L4: Ich glaube schlecht, sonst hätte-. Das gibt es ja jetzt immerhin, 'also ich glaube schon mindestens 15 Jahre, dass ich da das erste Mal von gehört habe.' Und ich bin jetzt 20 Jahre in Hamburg, ne in München gab es das noch nicht, aber hier dann ziemlich bald 'das die Ersten dann. Peter Müller weiß ich, war der Erste, der da. Weiß nicht, kennen sie den zufällig?' Der war hier auch Seminarleiter. Und der hatte schon sage ich mal so ein-, was mitgebracht so ein Beispiel () "Aha, und das ist ja interessant, lass mal gucken." Also, wenn das wirklich der Knüller wäre, hätte sich das längst etabliert. Das ist, äh, weiß ich nicht. Das wird im Sande verlaufen, meiner Meinung nach. Während dieses

DELF und DELE, danach fragen die Unternehmen: "Hast du DELF, hast du DELE? Hast du Cambridge? Welches Niveau?" Da kann jeder was mit anfangen, aber nicht mit so einem Portfolio, wo tausend Kreuze stehen und die finde ich wirklich, ja () sagen haben. 00:39:13-8

00:39:13-8

I: Was müsste sich ändern, damit es vielleicht Chancen hätte? 00:39:23-8

00:39:24-6

L4: Ich sage ja, das ist- ich finde die Fragen, das ist zu subjektiv. Jeder, wie er es wahrnimmt, also der eine versteht da unter "gut" das und der andere versteht unter "gut" das. Wie soll man den Kindern erst mal beibringen, das ist gut? Und das ist nicht gut? Wenn sie das so finden, die denken, da können sie einmal sagen, was sie selber meinen, also schreiben sie hin. Außerdem machen sie es immer sehr, sehr schnell. Und denken manchmal gar nicht drüber nach. Ich bin sogar davon überzeugt, wenn man denen an-, mit einer Woche Intervall denselben Test, dieselben Fragenbögen geben würde, würden sie anders antworten. Weil sie sich manchen, manchmal überhaupt nicht bewusst sind und Kreuz, Kreuz, Kreuz, zack, zack, zack. Bloß schnell fertig werden und was anderes machen. 00:40:09-8

[...]

A.3.5. Transkript L5

[...] 00:07:10-2

I: Gibt es irgendwelche Methoden, die du gerne anwendest? Oder bestimmte Methoden, die vielleicht immer wiederkehren? 00:07:14-7

00:07:14-7

L5: Em, ich mache-, ich arbeite gerne in Gruppen. Also, Gruppenarbeit ist für mich super wichtig, aber auch nicht mit allen Klassen zu machen. Also ich, ich habe 2, 3 Klassen, wo ich sage: "Bringt da nix." Weil, also ich habe eine sehr kompetitive Klasse, eine 7., die sind so heiß darauf andere auszustecken, als, also viel mehr, als, als, ähm, als als Gruppe ein gutes Ergebnis zu erzielen. Sind sie mehr auf sich selber bedacht. Also ist auch eine sehr sportliche Klasse, die auch sehr viel an Wettkämpfen teilnehmen und so. Das sind so richtig, ein bisschen so, individuell veranlagt. Und von daher ist das manchmal ein bisschen schwierig mit denen zu arbeiten. Aber wie gesagt, Gruppenarbeit mache ich sehr sehr gerne und dann, dann auch. Versuche ich die dann auch vorne zu präsentieren zu lassen, weil ich das sehr wichtig finde, sich vor einer Gruppe zu präsentieren und Ergebnisse vorzubringen und die auch vor allen Dingen, die dann auch dem Rest der Klasse standhalten müssen. Also. Und dann vor allen Dingen auch das Feedback zu bekommen, das finde ich auch immer sehr wichtig, also wir haben eine, eine große Klatsch- und Applauskultur bei uns in den Klassen, weil ich, ich finde, es immer wichtig, dass man so sein, seine Wertschätzung zeigen kann und was sonst Schüler wenig bekommen. Ich mein von Lehrern schon, klar, aber ich glaube, wenn es von ihnen selbst kommt, ist das auch sehr wichtig. 00:08:37-6

00:08:37-6

I: Und hast du nicht das, mhm, Problem, dass jetzt, wenn du so Gruppenarbeit machst, dass dann die, das Sprechen in der Fremdsprache, so ein bisschen hinten runter-? 00:08:45-2

00:08:45-2

L5: Ja, es kommt darauf an, also es kommt natürlich darauf an, wie präzise man den Arbeitsauftrag macht. Ich glaube, wenn ich den Arbeitsauftrag ganz normal rein geben würde, dann sage ich: "Mach mal." Ähm, dann würde sicherlich andauernd Deutsch gesprochen. Aber, ich mache das seit längere Zeit so, dass ich, also ich habe immer zwei Probleme 'in meinem Fremdsprachenunterricht': Das eine ist die Zeit, äh, es wird nie, wenn ich jetzt eine Deadline an die Tafel schreibe, interessiert das keine Sau. Und das Zweite ist, ähm, auch mit dem Englischen. Also, oder Spanischen. Wird kaum berücksichtigt. Aber, ich habe da meistens jetzt mal, verteile ich Ämter, der eine ist ein Zeitwächter, der andere ist ein Sprachwächter. Und dass das dann so laufen muss, dass die darauf aufpassen müssen, dass das eingehalten wird. 00:09:30-7

[...] 00:10:23-4

L5: [...] Es gibt so ein ähnliches Phänomen mit Vokabeln. Ich habe so einen Vokabelgutschein, in diesen Gruppen, manchmal gebe ich dann rein. Das heißt, ähm, wenn die nicht weiterwissen, dürfen sie zwei Vokabeln fragen. Da ist eine linke Spalte und eine rechte Spalte, links tragen sie dann das deutsche Wort ein und rechts soll ich dann das englische Wort eintragen. Das sind dann aber nur 2. Normalerweise ist ein Unterricht davon geprägt, dass du einfach unwahrscheinlich viele Vokabelfragen in der Gruppenarbeitsphase bekommst, wenn du keine Wörterbücher da hast, z.B. Bist du also als Lehrer eigentlich nur noch am rumrennen, wenn du darauf eingehst. Komischerweise, wenn du denen diesen Gutschein hingibst, danach ist Ruhe im Karton. Das ist dann so, die sagen dann irgendwie: "Komm, ich frage jetzt nach der Vokabel." Und dann gibt es, gibt es gleich Protest, wenn einem dann einfällt: "Aber wieso, ne dafür geben wir den nicht her, das können wir auch anders sagen." Das muss man, man einfach ausprobieren. Das ist ganz spannend. Das macht richtig Spaß. Die geben den nicht her. Ich kriege, glaube ich, einen Bruchteil dieser Gutscheine nur zurück, und das bearbeiten sie. Weil die Schüler dann auch so einen richtigen Stolz entwickeln und sagen: "Ne, brauchen wir nicht, dafür geben wir ihn nicht her." So, das ist ganz gut. 00:11:27-6

[...] 00:13:10-4

I: Ähm, und an dem "Encuentros", orientierst du dich viel, also dein Unterricht? 00:13:11-4

00:13:11-9

L5: In der 10. fast gar nicht mehr. Obwohl wir das in der 10. noch zur Verfügung haben. Aber das wird so schlecht das Buch am Ende und außerdem liegen ja dann die Realschulprüfungen an, das heißt, dass wir da auch ja von der Behörde ein ganz klar vorgegebenes Thema haben, was wir dann ja auch vor allen Dingen im ersten Semester

komplett beackern. Ja im 2. Semester, äh, 2. Halbjahr könnten wir das ja dann wieder aufnehmen, aber da ist das Problem, dass die Motivation, dann immer, das ist sehr schwer, das dann aufrecht zu erhalten. Die Arbeit ist geschrieben, aber Februar, März und dann gibt es natürlich auch ganz viele, die schon wissen, dass sie dann (.) 00:13:47-7

00:13:47-7

I: abgehen 00:13:47-7

00:13:47-7

L5: Ja genau. Und die sind grammatisch dann so weit, dass wir nicht groß noch was machen müssen und außerdem "Encuentros" gibt es auch nicht mehr so her. Wir machen da meistens Lektüren oder arbeiten mit größeren, längeren Texten. So, also z.B. zwei verschiedene Lektüren gehabt, die sind jetzt nicht so superschwer, aber ist einfach mal für die Schüler eine Möglichkeit sich mit etwas längeren Texten auseinanderzusetzen. Weil, das ist für die Oberstufe auch wichtig ist, weil es da doch größere Texte gibt, die man bearbeiten muss. Dass man sich mal daran gewöhnt [...] 00:14:20-4

00:14:55-0

Oder manchmal frage ich die Schüler dann auch, wo noch Bedarf besteht. Also die sind meistens ganz gut in der Lage noch Wünsche zu äußern () 00:15:02-6 00:15:04-8

I: Wenn die dann durch sind mit den Realschulprüfungen. 00:15:04-3

00:15:04-3

L5: Genau. 00:15:04-3

[...] 00:20:13-1

I: Und, ähm, also das war ja eines der Instrumente, oder eine, die Dinge, die die eingeführt haben, ein anderes war dieses Europäische Sprachenportfolio. Woher kennst du das? 00:20:24-8

00:20:25-9

L5: Das kenne ich durch Fortbildungen. Da habe ich Fortbildungen belegt. 00:20:27-9

00:20:27-9

I: Direkt zu diesem Portfolio oder wie? 00:20:29-8

00:20:30-1

L5: Ne, also das, das wird, wurde dann man erwähnt. Sagen wir mal so. Ich weiß jetzt gar nicht mehr, in welchem Rahmen das war, kann ich dir jetzt gar nicht mal so genau sagen. Vielleicht irgendwie Fachkonferenzen hier bei uns in der Fachschaft. Dass wir dann auf das Portfolio zu sprechen kamen. Aber ich weiß es gar nicht mehr so genau. 00:20:47-6

00:20:47-6

I: Hier jetzt, auch dann eine Fortbildung? 00:20:47-6

00:20:47-6

L5: Mhm, ja, genau. 00:20:51-5

00:20:51-8

I: Und, ähm, wie gut, also weißt du, wie das funktioniert? 00:20:54-4

00:20:54-6

L5: Wenig, muss ich ganz ehrlich sagen. (.) Wenig. 00:20:57-9

00:20:57-9

I: Und, und das wenige, was ist das, was du weißt? 00:21:02-0

00:21:02-0

L5: Ja, frag mal ein bisschen irgendwie, dann kann ich dir darauf antworten. 00:21:03-4

00:21:03-6

I: Ähm, ja, ich stell dir, dann. Dann mache ich jetzt mal mit meinen Fragen weiter.

00:21:08-4

00:21:08-4

L5: Ja, genau. 00:21:08-4

00:21:08-4

I: Ähm, kann, hast du schon darüber nachgedacht, das Mal zu benutzen? 00:21:15-8

00:21:16-1

L5: Ne, (.) eben nicht. Also weil ich, also, wie gesagt, ähm, wie formuliere ich das? (1) Ne, eigentlich nicht, also ich-. Irgendwie man ist so ein bisschen. (1) Wie formuliere ich denn das? (7) Hat sich irgendwie noch nicht ergeben. Man ist ja auch, man ist ja auch mit seiner Arbeit so beschäftigt, dass man so sein Schuljahr durchgestylt und so. Und dann, komm, kam ich irgendwie nicht so dazu. Von daher hat sich das für mich noch nicht ergeben. Weiß ich nicht, aufgrund der, der fachlichen Zwänge, oder eben was man sonst so gehört haben könnte aber ne. Ist noch nicht akut gewesen. Ist glaube ich auch nicht so, so verbreitet im Kollegium. Ich glaube, wenn es da mal so einen Anstoß geben würde, "Ja, das könnten wir jetzt machen." Dann ja, aber ich glaube so bewusst macht das keiner. 00:22:12-2

00:22:12-2

I: Ja, und welche ähm, hast du irgendwelche Vorteile im Kopf, die sich damit ergeben könnten? 00:22:21-5

00:22:22-4

L5: Mit diesem Portfolio? 00:22:21-7

00:22:21-7

I: Ja. Und die du davon haben könntest. 00:22:22-8

00:22:23-0

L5: Ich finde da solche-. Ja die Portfolios geben ja immer eine Menge Struktur, nä? Also das, das hilft ja. Dass man so ein bisschen gezielter arbeiten kann. Aber wie gesagt, ich glaube dadurch, dass das ganz gut läuft, so in meinem Unterricht, ähm, bin ich da noch nicht so, habe ich diese, diese Bedingtheit da noch nicht gehabt. Dass ich jetzt sagen müsste: "Das muss ich jetzt mal machen." Also, da ist man vielleicht auch so dem, dem-bisschen verschlossen. So, es läuft ja gut, das ist so ein bisschen. ((Lacht.)) * 00:22:58-4

00:22:58-4

I: ((Lacht.)) Gewohnheitstier. 00:22:58-4

00:22:58-4

L5: Ja. 00:23:00-8

[...] 00:23:14-9

I: Könnte dich irgendetwas motivieren, das zu benutzen? 00:23:18-2

00:23:18-4

L5: Ja so. Ich meine, wenn, wenn, wenn diese Bedingtheit da wäre. Wenn wir sagen würden also Kollegium: "Wir wollen das mal ausprobieren." Jetzt so diesen Einhandsegler, der dann alleine das, das durchzieht, da, da. Ich glaube, da muss man sich auch ein bisschen zuarbeiten, so als Kollegium. (2) Ja, ich glaube das ist der einzige Grund. Also spannend ist so was ja immer so neue Sachen auszuprobieren, aber ich glaube das ist immer ganz gut, wenn man das so als Fachschaft zusammenarbeitet. Wenn man auch zusammen Sachen entwirft und vielleicht mal ausprobiert und dann mal über Erfahrungen spricht. Also so wärest du dann ja hier irgendwie als Einzelner hier der, hast du ja überhaupt gar keine Vergleichsmöglichkeiten. Also das ist ein bisschen schwierig. 00:24:03-4

00:24:03-4

I: Ja. Und wenn es da ein Fortbildungsangebot zu geben würde-? 00:24:04-3

00:24:04-3

L5: Würde ich machen, ja. 00:24:07-3

00:24:07-3

I: -Würde dich das interessieren? 00:24:07-3

00:24:07-3

L5: Ja, würde ich machen. Aber wie gesagt, das müsste, ich würde mir wünschen, dass das so ein bisschen von der Fachschaft angestoßen wurde. Dass man dann sagt: "Probieren wir mal aus." Aber momentan ist das überhaupt nicht.- 00:24:16-3

00:24:16-3

I: Ja, aber das ist ein interessanter Gedanke, dass von da aus der Richtung so-. 00:24:19-8

00:24:19-8

L5: Definitiv. Also ich glaube nicht, dass Lehrer sich so sperren, gegen, gegen so neue Geschichten, nä? Aber es ist einfach so, wenn man so ein bisschen so im eigenen Saft (.) so schwimmt. Und äh, auch merkt, dass das ja funktioniert, ist ja diese Bedingtheit nicht so da. 00:24:34-7

00:24:34-7

I: Weil auch nicht unbedingt die Notwendigkeit besteht. 00:24:37-0

00:24:37-0

L5: Ne, genau, richtig. 00:24:39-7

00:24:39-7

I: ja, aber ist eine gut, also ist eine interessante-. 00:24:41-7

00:24:41-7

L5: Vor allem, wenn du dir überlegst, was wir hier momentan alles an, an Reformen und so aufgedrückt kriegen. ((Beide lachen.)) Ist ja nun mal so. Und damit müssen wir

dann ja auch arbeiten, weil wir ja dem Dienstherrn gerecht werden müssen. Das ist ja jede Menge Arbeit, die wir da stemm-, stemmen müssen. Wird ja viel reingegeben und dann wird gesagt: "Machen Sie mal, lassen Sie sich mal was einfallen." Dann machen wir und lassen uns was einfallen, aber dass das ohne Kosten oder Zeit über die Bühne geht, ist ja illusorisch. Von daher, dann so Sachen anzufangen, seinen Unterricht umzustrukturieren, wo man ja schon eh genug hat, also auch mit der Unterrichtsplanung. Ich glaube, das ist ein bisschen schwierig. Ich glaube da, da hakt es dann auch. Weil, wir sind alle ein bisschen (1) satt. Nicht ganz, kaputt, kaputt ist der richtige Ausdruck. (2) 00:25:36-8

00:25:32-4

I: Arbeitsaufwendig. 00:25:40-9

00:25:40-9

L5: Ja. Ich behaupte mal, wenn man jetzt sagen würde, "Wir machen jetzt eine Arbeitsgruppe Portfolio" oder solche Geschichten. Äh, da würde sich momentan wenig finden, weil die Leute alle bis hier sind. ((Deutet mit der Hand den Hals an.)) Weil die Leute viel Arbeit haben und auch auch denn: "Warum denn eigentlich? Was denn, was denn noch?" Nä? Also, ich glaube das ist, das wäre jetzt ein schlechter Zeitpunkt. Aber es gibt- 00:26:00-8

00:26:00-8

I: Wann wäre denn ein guter Zeitpunkt? 00:26:00-8

00:26:00-8

L5: Ja das, joa, nä? Das ist natürlich, sagte auch vor Kurzem ein Kollege: "Wird ja wahrscheinlich nie aufhören, dass, dass hier reformiert wird ohne Ende. Dass man von einer Arbeitsgruppe in die nächste." Wenn wir mal den Kopf freihaben, ein bisschen mehr, dann ja. Aber momentan, glaube ich, würde es sich nicht finden. Also es gibt bei uns genug Arbeitsgruppen, die fast nicht besetzt werden können, weil sich keiner mehr meldet, weil alle sagen: "Was soll ich denn noch alles machen?" Nä? Also es ist so (1). 00:26:30-1

[...] 00:29:03-6

L5: Also individuelles Lernen (2) ist für mich ja immer, ja gut, äh, ich würde es sehen, individuelles Lernen ist erst mal, dass das es verschiedene Lerntypen gibt. So, davon gehen wir erst mal aus. Ähm, die müssen wir alle erreichen, da gibt es natürlich Mittel der Binnendifferenzierung, dass man sagt, ähm, ich versuche die verschieden anzusprechen, die Schüler. Ähm, (.) das ist so der Punkt, das man versucht halt auf jeden einzelnen den () abzupassen. Dass der für sich selbst Mittel und Wege entdeckt oder auch in die Hand bekommt, ähm, sich weiter zu entwickeln. Das sind, das ist so eine Möglichkeit. Ähm, (3), joa, so würde ich das definieren. Das ist also ein individuelles Lernen, das hat, dass, dass ein Schüler wiss-, weiß, wie, wie er Sachen für sich aufnimmt. So, dass er sich Sachen erarbeitet über seine Talente. Zu den verschiedenen Eingangswegen, wie ein Schüler reagiert, das er weiß irgendwie "So kann ich arbeiten und so lerne ich am besten." Das ist für mich dann. 00:30:22-9

00:30:22-9

I: Ist das so was dann Teil von deinem Unterricht? 00:30:23-1

00:30:23-4

L5: Ähm, schwierig. Das ist ja so ein, auch so, so ein frommer-. 00:30:30-0

[...] 00:31:09-5

[...] Aber, dass ich schon versuche verschiedene Aufgabenstellungen zu machen, wo verschie-, irgendwie verschiedene Arbeitsaufträge erledigt werden müssen. Wo, wo ich halt versuche bisschen Schüler aus der Reserve zu locken und zu gucken das und das können die ganz gut und das können die ganz gut und dann versuche ich die deren Stärken man so ein bisschen einzusetzen aber auch natürlich zu versuchen sie dann auch zu fördern. Vielleicht auch so, wenn ich merke da haben manche Defizite, ähm, da müssen sie ein bisschen hin und dann gebe ich ihnen auch mal in die Richtung, also von daher, ähm, versuche ich das schon umzusetzen. Aber es ist also ich glaube man, wir werden ja auch immer angehalten uns so auf, auf die verschiedenen Lerntypen einzugehen. Binnendifferenzierend tätig zu werden, aber das ist auch so eine Sache, schaffst du natürlich nicht immer. [...] 00:31:54-6

[...] 00:35:13-6

L5: [...] Und dann bekommen sie noch mal am Ende des Schuljahres bekommen sie noch mal so einen Bogen und dann müssen sie sich noch mal, äh, selber einschätzen. Das heißt, also das wird noch mal aufgedrösel, das sind 40%, das sind 60% und dann sollen die halt sagen, was haben sie in welchem Bereich geleistet. Und dann wird das mit mir durchgesprochen und dann sollen sie sich dann auch erklären und dann sage ich ihnen auch meine Meinung. Dann ist das eigentlich auch eine recht belebte Diskussion manchmal, wenn einige nicht der gleichen Meinung sind, dann sage ich: "Ok, das mag ja sein, und nun erkläre mir das Mal, warum siehst du dich anders?" Also, da gehen die Eigen- und die Fremdwahrnehmung auch manchmal auseinander. Oder, ich, das passiert auch immer wieder, dass du mal einen Schüler nicht so auf dem Radar hast, wie, wie, wie die anderen Schüler. Dann sitzt der vielleicht mal rechts und du, oder, oder links und du tendierst eher mehr zu dieser Seite oder. Oder ich mache das auch bei vielen Schülern so, wenn die sich denn beschwerten auf dem Elternsprechtag oder so, dann sage ich: "Ok, machen wir es so in den nächsten 2 Wochen, du führst mal Buch, du machst mal Striche, wenn du dich meldest. Und wie viel du davon dran gekommen bist und dann unterhalten wir uns nach 2 Wochen noch mal." Vielleicht kann es wirklich mal sein, dass man irgendwie ohne böse Absicht so, den dann auch so ein bisschen vernachlässigt hat. Gar nicht böse gemeint, aber das ist so, das passiert dann immer wieder. [...] 00:36:28-5

[...] 00:39:54-6

I: [...] Ähm, Glaubst du, dass die Schüler selber ihr Sprachenlernen, mhm, reflektieren?
00:40:01-7

00:40:01-6

L5: Wir haben mal, also ich weiß noch. Also ich habe mal so ein Lerntagebuch gemacht, nä? Das kann man ja auch machen. Wo dann jeder einträgt, also am Ende der Stunde

oder am Ende einer Einheit und sagt: "Ok, was habe ich eigentlich gelernt?" Das können die ganz gut. Finde ich schon, also nicht immer. Es gibt auch welche, die dann sagen: "Ich kann den Idefinido super." Und kriegen keine Form hin, also. Aber das gibt es ja immer, das gibt es ja auch bei diesen Evaluationsbögen, wo du denkst: "Von welchem Planeten hast du den Unterricht verfolgt seit vier Wochen?" Nä? Also von daher, ähm, ich finde dass, dass der Großteil der Schüler. Ähm, also ich, nein sagen wir so, du musst dieses Lerntagebuch kleinschrittig machen. Ich glaube es ist schwieriger, haben unwahrscheinlich also Schwierigkeiten, wenn du Indefinido anfängst und am Ende des Indefinido fragst du sie: "Wie, was hast du gelernt?" Ich glaube dann, dann neigen die zur Selbstüberschätzung, ist meistens so.

A.4. Excel Tabelle

Fremdsprachenunterricht in Hamburger Gymnasien (ohne Erwachsenenbildung) im Schuljahr 2009/10

Fremdsprache ab Stufe	Fremdsprache	Klassenstufe										Eingangsjahr in Aufbaugymnasien	1-Hj	3-Hj
		5	6	7	8	9	10	10	10	10	10			
1	Chinesisch											1	1	1
1	Englisch	58	30	18	15	20	16	7	17	25				
1	Französisch	26	37	39	23	22	21	2	14	29				
1	Hebräisch													
1	Italienisch				2									
1	Neu-Griechisch	1												
1	Polnisch													
1	Portugiesisch													
1	Russisch													
1	Spanisch	11	16	7										
2	Chinesisch	2												
2	Englisch	5	6	1	9	2	6	2	6	9				
2	Französisch	2		1										
2	Italienisch													
2	Russisch													
3	Chinesisch	8	3											
3	Englisch	463	3996	3855	314	2731	2579	322	2700	3067				
3	Französisch	4	2	1	2	2	1		2	1				
3	Latein				1									
3	Polnisch													
3	Spanisch		1	1										
4	Englisch	3	8	23	22	24	20	33	36	67				
4	Französisch													
4	Latein													
4	Spanisch	2		2										
5	Chinesisch		37	8										
5	Englisch	3144	3224	3246	3414	3079	3206	232	3467	7407				

5	Französisch	55	87	87	110	121	71	1	92	146
5	Italienisch			1		8	16		9	1
5	Latein	516	421	420	413	345	328		268	415
5	Neu-Griechisch	1	4							
5	Portugiesisch	1								
5	Russisch									2
5	Spanisch	95	129	100	54	29	28		16	26
5	Türkisch							1		1
6	Chinesisch	1				2	3		6	
6	Englisch		88	8	27	12	77	2	170	226
6	Französisch	95	2840	2829	2665	2426	2546	14	1819	1904
6	Italienisch		8	1			12		41	4
6	Latein	14	1948	1959	1831	1692	1618		1217	1111
6	Polnisch						1		1	
6	Russisch		57	49	44	48	66		42	49
6	Spanisch	57	1539	1160	1041	719	548		430	451
6	Türkisch									1
7	Chinesisch					1			3	3
7	Englisch			34	23	24	31	3	36	166
7	Französisch		1	150	131	197	263	105	414	2102
7	Italienisch									3
7	Latein			72	80	108	97		125	1308
7	Portugiesisch								1	
7	Russisch					2	2	1	3	54
7	Spanisch			116	158	114	175	37	149	469
7	Türkisch							2		1
8	Chinesisch				7	1				
8	Englisch				3	2	1		2	10
8	Französisch				121	55	86	2	39	45
8	Italienisch					19	36		12	2
8	Latein				16	58	58		32	18
8	Neu-Griechisch				125	217	174		158	117
8	Polnisch				2	1	2			
8	Russisch				3	51	65		58	59

